Serie
SEMINARIOS Y CONFERENCIAS

Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico

Hugo Zemelman

ganz1912

Editor:
Einar Albarrán Hernández

Corrección de estilo:
Hortensia Hernández

Editor de Arte Gráfico:
Juan Manuel González Olvera

SERIE Seminarios y Conferencias
Volumen 3 Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico

Primera edición, 2010

México D.F. 2010

Cerezo Editores
Cerrada de San Bernabé # 8 Col. Barros Sierra
www.cerezoeditores.com

978-607-00-1504-5 ***ISBN*** ***Obra completa***
978-607-00-2870-0 ***ISBN*** ***Volumen 3***

Impreso en México / Printed in México

Conferencia *situada*

Desafíos de la educación y de la Universidad para América Latina y el Caribe. Sus implicaciones de reforma desde el pensamiento abierto, crítico y complejo

Esta Conferencia fue impartida en la inauguración del Congreso Nacional de Pensamiento Complejo, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Manizales.

Manizales, Colombia, diciembre de 2005

Presentación

Tuve la oportunidad de conocer a Hugo Zemelman hace cinco años en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, en una conferencia que dictó con motivo de la preparación en curso de su libro *El ángel de la historia*.

No fue fortuito este encuentro personal, por el contrario, se inscribe en una sucesión de hechos que fui procesando de manera particular.

El tronco de formación de la carrera que decidí cursar, ciencia política, estaba fundado sobre la base de la metodología de la investigación política. Se iniciaba con talleres de iniciación a la investigación social hasta los últimos estudios con seminarios de elaboración de tesis, pasando por metodología aplicada y técnicas de investigación en ciencias sociales, en general, y ciencia política, en particular. La importancia de este eje vertebral en mi área de conocimiento iba quedando clara con el paso de los semestres, sin embargo, no quedaba claro en qué residía dicha importancia.

No cabe aquí la anécdota pormenorizada de este camino, pero sí *grosso modo* para ubicar ciertas circunstancias que considero claves para que esta exposición cumpla su objetivo.

Posiblemente a mi generación le ha tocado vivir e interiorizar su época desde la conformidad y la resignación. Una percepción justamente desde mi lugar y mis sentidos. ¿Por qué un joven de 18 ó 20 años estudia ciencias sociales o humanidades en el siglo XXI?

Una de las respuestas que encontré a la pregunta es que sus disciplinas son más fáciles de acreditar que las propias de la áreas de las ingenierías y las ciencias naturales, lo que significa que no hay que tener una dedicación completa en cuanto a tiempo y a esfuerzo para pensar la sociedad; cualquier artefacto mental, ocurrencia, idea general o

comentario se vuelven legítimos en su discurso académico. Como consecuencia última de esta actitud, resulta que es relativamente accesible un título de grado y hasta de posgrado.

Frente a esta ausencia de dedicación se agrega otro problema no menor. ¿A quién se lee? ¿Para qué se lee? ¿Se lee?

La lectura, en cualquier materia en los distintos órdenes del conocimiento, es una tarea esencial para la acumulación de conocimiento. Un conocimiento que alude a un pensamiento específico concebido ante realidades, tiempos, momentos, circunstancias y experiencias distintas. El lector debe convertirse, entonces, no un lector de autoridades, sino de lógicas y discursos elaborados con intereses particulares de expresión, comprensión y explicación.

Leer en la facultad, en muchos casos, significaba –sigue significando- pasar detenidamente la mirada sobre las líneas que construyen el texto que, a lo sumo, constituye un excelente ejercicio de aprehensión o retención de las *ideas principales* del autor; pero no como una herramienta o instrumento en la elaboración de los ejercicios propios del pensamiento por entender el significado trascendental de un conocimiento científico de la sociedad.

Leer se convertía entonces en casi una circunstancial tarea, y cuando se hacía con cierta conciencia producía casi los mismos efectos que produce la literatura desde el ámbito de la artes, es decir, sucedía que a veces uno se apasionaba en los límites del buen decir y de la buena pluma del escritor, de la trama o del argumento de la obra; pero no se asumía la lectura desde el oficio y el sentido propio de quien escribía.

La exigencia de leer por parte de los profesores se reducía a contener en la memoria las aportaciones del autor, a entender (con lo que esta palabra quiera decir) al autor, a estar de acuerdo o no con él; ejercicio que contribuía a reproducir la ausencia de sentido de la obra.

Al modo de leer se sumaba el contenido. Con la lectura así entendida se leía la bibliografía que formaba parte del tronco común a lo largo de la investigación política y hasta su culminación en la sustentación de la tesis.

Las lecturas iban desde las producciones clásicas de la filosofía política occidental (en una ordenada selección de capítulos que reducía a unas cuantas páginas más de dos mil años de exposición de ideas y aportes teóricos) hasta los recientes manuales de ciencia política o de técnicas de investigación en ciencias sociales, muy útiles por cierto para la sistematización de los últimos avances logrados en este aspecto en la materia.

En la formación investigativa del estudiante se empezaban a escuchar palabras que en un principio carecían de razón de ser, y que con el paso del tiempo adquirían menos. Términos como ciencia, investigación, conocimiento, análisis, metodología, método, técnica, concepto, categoría, empírico, indicador, objetividad, entre otras. Su utilidad se localizaba dentro de lo que parecía una caótica explicación de los procedimientos del investigador para construir elaboraciones que constituyeran verdaderas aportaciones a la ciencia y al conocimiento en general.

De este modo, organizar lo caótico consistió en organizar métodos, enfoques, teorías, escuelas, tendencias y posturas; así, ubicar la teoría de sistemas frente a las propuestas funcionalistas o cognitivas, distinguir las escuelas francesas de las norteamericanas, etc.

De ahí derivó la idea de que ser un científico social consistía en poseer un conocimiento elaborado sobre la organización de la diversidad de posturas, como una tarea inherente a nuestra formación, tarea casi imposible de emprender por limitaciones de tiempo. A lo más, esa claridad te permitía posicionarte en una, ser el experto en esa teoría, en su lógica y en su sistematicidad. Este era ya un logro.

Al momento de enfrentarme a una elaboración propia de una investigación para obtener el grado, aparecieron estas situaciones de manera más lúcida como problemas de formación. ¿Cuál era el significado de elaborar una tesis de licenciatura?

Fue en un seminario, en el curso de la carrera, donde el Dr. Carlos Gallegos me propuso construir una actitud diferente frente al problema del conocimiento en los estudios sociales, a través de una variedad de lecturas que reflejaban un interés que me parecía más aceptable en el ámbito de la metodología, entre ellas ocupaban un lugar serio las obras de Zemelman.

En principio, este instante, que más bien fue una secuencia intensa de corta duración de muchos instantes, se puede resumir en un alto que consistió en una colocación frete a mí mismo, después frente al mundo, finalmente ante la realidad como recuperación del espacio que me construía como ser humano y al cual quedaba sujeto, anclado.

Estar en conocimiento de este proceso dialéctico entre mente y realidad, o pensamiento epistémico, empezó a erigir además un subproducto como producto en sí mismo, pues construía, en la mente del hombre que piensa, la realidad, no como un monolito uniforme de piedra, a veces labrado como monumento digno de admiración, sino como un producto de síntesis de relaciones con otros sujetos determinados por sus ritmos, sus tiempos y sus propios mundos. En esta diversidad radicaba su complejidad.

La realidad aparecía entonces como una construcción social, es decir, intergeneracional, producto de la relaciones entre hombres en el tiempo, transformable desde la generación que la trabaja en la unidad de su intelectualidad desde la práctica.

Este darme cuenta del mundo como sujeto histórico/hist-horizante, como conciencia histórica, me ubicaba ya en la epistemología como una constante duda de lo que es

conocer y cómo conocer: ¿cuál debe ser la actitud o disposición de mis facultades físicas y psíquicas para dejar que el mundo venga hacia mí?; y dar cuenta del mundo con esta pregunta me exigía la metodología como un conjunto de momentos de elaboración de instrumentos (conceptos) que me permitieran traducir la realidad, en su calidad de diversidad de significados/significantes, en la mente, o por decirlo en otros términos, que me permitiera no excluir el mundo como un mundo con muchos mundos.

Dos años después de incursionar por esta línea, me encontré por primera vez en la Facultad de Filosofía y Letras, en un Seminario de Perspectivas Críticas en Educación en México y América Latina, con los planteamientos, en el mismo tenor, pero desde la didáctica, de la Dra. Estela Quintar, los cuales se sumaron a las reflexiones en las que me ubicaba en esos momentos desde mi yo estudiante.

La propuesta pedagógica didáctica de la Dra. Quintar iba poniendo el acento en los miembros de la relación de enseñanza-aprendizaje y no tanto en la relación, donde se agotan muchos de los actuales discursos pedagógicos. Asumía como indisociables al profesor y al alumno; ambos se abrían paso por el camino dialéctico de mostrar-se: mostrar el mundo y ser mostrado ante la realidad como mundo, como sentido.

Ya no había alumnos y profesores, sino sujetos; y el aprendizaje se apartaba de la relación entre una autoridad, poseedora de conocimientos, y los estudiantes, receptores de información. Estas eran las primeras rupturas con los parámetros que imponen las prácticas dominantes en la educación.

Una ruptura más, de las más importantes, era la propuesta de trabajo en círculos de reflexión. Se rompía la inercia del aula en la escuela, ya que el tradicional maestro al frente de los alumnos cedía lugar a una mesa donde no

había superioridades, sino, valga el término poniendo en un doble juego la propuesta y la literalidad de la palabra, *colocaciones* de los integrantes sin distinción de rangos; lucha por construir *sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones;* propuesta que daba salidas a las incertidumbres o exigencias que fui reconociendo desde mis preocupaciones como sujeto en formación-formándose en las ciencias sociales.

Este quiebre, entre un gran momento de hallarme en el conocimiento para transitar hacia una nueva forma de concebir la idea del conocimiento, no fue fácil y de hecho siguió y sigue provocando muchos tránsitos. En resumen, transformó el pensamiento a través de una pro-vocación, un llamado que consistió en volver hacia mí, un tránsito de pensamiento que re – volvió, una y otra vez, mis circunstancias hacia mi.

Estas propuestas asumían planteamientos distintos a los habituales en la academia, por los menos a los oficiales. Reconocía el valor de la lectura, pero la relación entre lector y libro no era la misma, de inicio había un lector; se seguía, recurrentemente, hablando de *teoría*, pero la concepción que se tenía de ella y el uso que ahora encontraba se veía fuertemente modificada por mi presente y no únicamente por las abstracciones que se construían sobre y desde tiempos y lugares ajenos a los que seguramente vive mi generación. El conocimiento no se redujo a la acumulación sino que amplió sus horizontes con base en las exigencias del momento.

Lo caótico dejo de ser una complejidad de sistemas y discursos teóricos para ceder lugar a lo complejo de la realidad (término que cobraba más pertinencia), una relación no de posturas y conceptos, sino de relaciones de contextos ante los que yo me encontraba; de ahí que empezara a privilegiar, más que el dis – curso, el trans – curso por mis circunstancias (políticas, culturales, económicas, educativas, históricas), y, más que la mera

in – formación, la trans – formación de mi realidad desdibujando los pre – juicios obtenidos de no confrontarme a ella.

Por esta vía, recolectando aquellos instantes, que a veces parecieran insignificantes y que adquieren sentido con el andar del tiempo, se abría una metodología que permitió hallar la pertinencia, por mencionar sólo un ejemplo desde la ciencia política, del análisis de coyuntura como análisis político, lectura que empezó a reclamar como contemporáneos pasado, presente y futuro en una instrumento metodológico que sintetizara el conocimiento en práctica, a través de un pensamiento que, a su vez, actuara inteligentemente -con sobriedad y fantasía- en las posibilidades que dejan las fuerzas humanas por su paso en el mundo.

De este modo quedaba lo que bien podría ser la consigna del teórico: *las cosas se cuentan solas, sólo hay que saber mirar*, acompañada de una pregunta: ¿qué hay que incluir en la construcción de conocimiento que no lo reduzca a puro discurso declamatorio sino que actúe ante y sobre la realidad?

De aquí, finalmente, que me haya encontrado con la responsabilidad de ser más que un individuo en formación ante el mundo que me tocó vivir. Muchos momentos transformaron mi conciencia en un constante ejercicio por integrar la realidad en el pensamiento, sobre todo si quería considerar la práctica como acierto.

De todo esto concluimos, entonces, que, más allá de lo instaurado, existe una alternativa a la nomenclatura propia de los cursos y materias oficiales de los Planes de Estudios en las universidades o instituciones educativas del continente, y es justamente la dinámica de las conferencias y de los seminarios, donde siempre se abre la posibilidad de articular voces, discursos y transcursos mentales disidentes para repensar la práctica investigativa.

Dicho lo anterior, continúa esta serie de publicaciones que impulsa el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina con su tercer volumen *Lenguje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico*, siendo su propósito rescatar esos espacios a menudo olvidados y no reclamados.

Heber Delgado
Abril de 2010
IPECAL

Conferencia *situada*

Desafíos de la educación y de la Universidad para América Latina y el Caribe. Sus implicaciones de reforma desde el pensamiento abierto, crítico y complejo

Primera parte

En primer lugar, expreso mis agradecimientos por las palabras de recepción de la Vicerrectora de la Universidad, y también saludo la presencia de ustedes para escuchar algunas reflexiones en relación a varios temas centrales que presentamos en el continente.

Deseo comenzar marcando ciertos señalamientos históricos para situar algunas de las formulaciones que pueda hacer tanto escritas como verbales; porque las palabras llevan un peso histórico, no son arbitrarias, los problemas pesan. Lo que quiero decir con esto es que las reflexiones de orden teórico o epistémico que otros colegas de varios países y yo hayamos podido hacer, tienen una explicación en un momento de su historia, no son juegos de ideas en abstracto aun cuando sus formulaciones lo sean por necesidad. No lo son porque, antes bien, han sido intentos de respuestas a lo que aconteció en el continente en la década de los setenta, cuando culminó un ciclo de este cuadro histórico en particular que se venía dando con una serie de vaivenes, por lo menos desde mediados del siglo XX.

En el caso personal de las reflexiones epistémicas, su matriz histórica está fuertemente determinada por los acontecimiento ocurridos en el sur de América a finales de los sesenta y comienzos de los setenta. Me refiero a esos hechos políticos violentos que protagonizaron los golpes militares y la caída de los sistemas democráticos

que habían permitido el surgimiento y desarrollo de un espacio de discusión en las universidades. Este ciclo de auge de la discusión, de auge de las elaboraciones teóricas, se caracterizó por un optimismo en el futuro, optimismo que se canceló con los golpes militares y, a partir de los cuales, muchos tuvimos que salir de nuestros países. El lugar donde nos encontramos los que así lo hicimos, chilenos, bolivianos, peruanos, argentinos y brasileños fundamentalmente, el universo en que estoy pensando en este momento fue México, en las universidades mexicanas, algunos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), otros en El Colegio de México (CM), etcétera. Por lo tanto, durante algunos años, ese fue un espacio de confrontación, de discusión, de conversación para procurar responder qué había acontecido después, qué explicaba esos golpes militares y la atrocidad de la política que hicieron los políticos, por la cual se realizaron esos golpes.

Sin embargo, y a pesar de que eso es de todos conocido —porque los hechos más brutales son los conocidos, la interrupción de la vida universitaria es conocida— no se tiene claridad respecto de la génesis misma del fenómeno. En efecto, este fenómeno estaba asociado con experiencias anteriores, fue generado por prácticas en todos estos países, marcadas por proyectos anteriores cuya característica más dominante fue el esfuerzo por construir proyectos de nación a partir de una convicción. Era una convicción no discutida, casi un dogma que definió el modo de pensar y de comportarse de las personas que estaban en ese momento en el proceso de formarse y, por supuesto, de los profesores de esa generación.

La convicción decía que la historia progresaba, que su desenvolvimiento era ineluctable hacia algo mejor y que la superación de todos los males sociales, económicos y también morales, estaban a punto de resolverse en un nuevo tipo de sociedad. Y esta convicción es lo que

llamo el optimismo, que dio lugar a toda una serie de discursos utópicos. Entendido el concepto de utopía no como lo irrealizable o como el lugar sin tiempo o sin espacio, sino definido de tal manera que se podría construir una realidad, y que esa construcción estaba garantizada por una suerte de progreso necesario de la sociedad.

El marco de referencia de ese pensamiento era esa convicción, la del progreso. Por lo tanto, las construcciones del conocimiento, no sólo de las ideológicas, sino del conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales incluida la educación, estaban en ese marco. En efecto, sí se pensaba formar un individuo que pudiera ocupar los espacios en una sociedad que estaba en proceso de darse, pero aquí es donde surge la primera gran cuestión. Como la historia garantizaba su desenvolvimiento hacia lo mejor, no era necesario poner tanta atención al individuo.

Y en esos procesos de cambio, reitero, caracterizados por grandes movimientos sociales, por proyectos de futuro, no se atendió suficientemente el proceso de formación, porque se partía de un razonamiento que parecía en ese momento absolutamente fuera de discusión: que el individuo iba a seguir la suerte de los procesos históricos, iba a ser expresión de esos procesos históricos y, a su vez, como estaban ya garantizados, no importaba lo que ocurriera con el individuo, porque esa legalidad se daba en el proceso de la subjetividad individual. Esto que les estoy diciendo sintéticamente, involucra un determinismo en la concepción de la persona, ese determinismo se expresaba en la condición de que la historia progresaba.

La primera llamada de atención de que esto no era así fue brutal. Yo recuerdo los golpes militares, porque, además de asesinar gente, modificaron los modelos de economía y de sociedad que parecían absolutamente imposibles de negarse, o sea, aparecían como rechazando cualquier eventualidad de retorno hacia el pasado. La historia entonces, se concebía como un camino unilineal que

no volvía sobre sus pasos y este es el quid ineluctable del problema.

Pero ocurre que con los golpes militares se demuestra que no es así y comienza entonces a desmoronarse toda una concepción teórica de cómo entender la historia y la sociedad de cada uno de nuestros países. En esos años hubo la oportunidad de dialogar con mucha gente de diversas nacionalidades, por ejemplo, quiero destacar aquí a un colombiano —un militante que para sorpresa mía no es suficientemente conocido en este país y que participaba de este optimismo histórico aplicado a la Colombia de la época—, me refiero a Antonio García. Él era un gran ensayista y pensador social que formuló una serie de textos sobre Colombia con las discusiones que se sostenían en estos años en Santiago de Chile, con el auspicio de la propia Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Los textos aparecían como aportes para una discusión sobre el continente, con el tema sobre la democracia por ejemplo, y los resultados en alguna medida fueron premonitorios de situaciones posteriores. Lo que quiero señalar con esto es que de esas experiencias históricas, de esas discusiones que se sostuvieron, algunas resultaron en cierta medida anticipos, pero otras resultaron falsas, como varios de los propios planteamientos formulados sobre América Latina, por quienes construyen conocimiento como Alain Touraine.

Otro ejemplo es el propio Edgar Morin, quien fue profesor en Santiago de Chile en distintos periodos junto a diversos pensadores más que tuvieron vinculación con los intelectuales que en ese momento estaban por casualidad concentrados en mi país. A su vez, Chile era sede académica importante de la CEPAL, institución que en esos años se caracterizaba por ser un centro intelectual potente, no lo que es ahora, una especie de oficina administrativa.

¿Por qué hago referencia a todo esto? Porque las discusiones donde el sujeto está vivo, las discusiones sobre la utopía —con lo que implica como construcción del discurso—, sobre el problema de la potencialidad, de lo causante, de la conciencia histórica, etc., de alguna manera son un reflejo de ese país; es decir, son modos de tratar de ver una realidad que en esos años nos sorprendió. Y nos sorprendió porque no la estábamos viendo, a pesar de que teníamos constructos teóricos muy elaborados en el plano de la economía, de la antropología, de la sociología, y también en el plano de la pedagogía y la educación. Fueron esos años donde en lo personal tuve el privilegio de trabajar, en una misma institución, con personas tan connotadas como el colombiano que les cité, Antonio García no suficientemente conocido en este país, olvidado; más bien, deliberadamente olvidado.

Todos ellos estaban cumpliendo estancias en Chile por periodos de algunos años y por lo tanto compartiendo experiencias, que, al discutirlas, se creía estar viendo la realidad, creencia que se volvió el discurso de la realidad y a partir del cual se hicieron propuestas de cambio de la realidad. Esas propuestas y esos discursos terminaron teniendo dos características que se vieron después. La primera, lo digo enfáticamente, se estaban inventando realidades, nos comenzamos a imaginar un país, y comenzamos a pensar un país en transición. Todo esto evidentemente amerita una discusión. La segunda característica es que eran discursos sin sujeto, donde la persona no importaba, y no importaba por la argumentación que yo les venía dando antes, al inicio de estas palabras, que el sujeto no era importante, lo verdaderamente importante eran las leyes históricas absolutamente implacables en su lógica de funcionamiento. Tanto, que los individuos no tenían opción de sustraerse de esas leyes, y por lo cual no era necesario formar a nadie, porque en todo caso esos individuos serían excepción de esas lógicas sociales.

Por tanto, el individuo no contaba, y esto llevó de alguna manera a construir un discurso brillante, pero sin sujeto.

El discurso del sujeto se dio después. Retrospectivamente, esta es quizás una de las funciones que cumple el esfuerzo de cualquier reflexión epistémica de entonces. Cuando hablo de reflexión epistémica para dar cuenta de hechos históricos, me refiero a ella como resultado del esfuerzo de responder a hechos históricos, no estoy hablando de la epistemología estrictamente filosófica, de buscar el fundamento último de la razón científica en una escuela al estilo de Kant. No, aquí la epistemología tiene otra concepción, otra forma de entenderse, alude más a lo que —ya a comienzos del siglo XX en autores tan claros como Georg Simmel— podríamos llamar las sornas del pensamiento. Lo que señalo es muy importante porque esta ceguera, esta tendencia a la ficción, o más bien a la irrealidad más que a la ficción, a este abandono del sujeto, tiene que ver con problemáticas enormes y centrales en el debate de hoy.

De estas cuestiones, voy a abordar algunas que iré articulando, comenzando por la fragmentación del pensamiento, o para decirlo en términos más concretos, la fragmentación de las formas de pensar. Aunque este es un hecho llamémoslo epistémico, histórico, concreto, propio del siglo que terminó, sigue estando vigente en el siglo que comienza. Sin embargo, esto no era algo que se podría observar en el pasado, en los siglos anteriores, donde esta fragmentación del pensamiento no se daba ya que —como ustedes bien lo saben— las construcciones más analíticas sucedían en las ciencias naturales que eran las que en ese momento se desarrollaban, no olvidemos que las ciencias sociales apenas comienzan en el siglo XIX o muy a finales del XVIII.

El pensamiento científico natural, aunque fuera muy analítico, siempre estaba acompañado de una fuerza filosófica, por eso los científicos de los siglos XVI, XVII y

XVIII además de ser físicos, matemáticos o lo que fueren, eran filósofos y eso se terminó en el siglo XX. Entonces lo que podríamos llamar con o sin Habermas la fragmentación del pensamiento, la pérdida de la visión, es un problema que tenemos que enfrentar, porque la fragmentación del pensamiento supone o exige la fragmentación del sujeto como ahora sucede. En efecto, en este momento tenemos un sujeto fragmentado, delimitado, enclenque, enano, y como es enano —aunque no se ve a sí mismo como tal— tiende a desarrollar un pensamiento enanístico, para decirlo en términos más claros, un pensamiento Bonsái. Este pensamiento es propio de una formación Bonsái, de una educación para crear criaturas Bonsái, figuras técnicas, armoniosas, sin capacidad de pensar, sin capacidad de búsqueda y —lo que hablábamos en Bogotá con los colegas de la Universidad Pedagógica— que han abandonado la noción de camino, o sea la necesidad de caminar para encontrarse, aunque sólo podamos encontrar camino. Sin embargo, ahora estamos viviendo en el empecinamiento de que debemos vivir en verdades.

Hay un texto de un sinólogo francés, François Jullien, que me parece fascinante leer desde América Latina. Es un libro hecho en Europa que se titula Un sabio no tiene ideas y tiene un capítulo que es central en mi opinión para la discusión nuestra, ya que hace una suerte de contrapunteo cultural de lo que los europeos son, los orientales son y lo que somos nosotros. Es un debate de hoy, propio de la universidad donde queremos abordar el problema de la complejidad. El capítulo se titula así: "Era necesario que el pensamiento se fijara en la verdad", donde se cuestiona el concepto de verdad, el concepto de ese logos occidental de origen judeo cristiano que, de una manera u otra, ha ido atrapando el pensamiento gradualmente, ahora con la sociedad instrumental y tecnológica, reduciendo el pensamiento a una función puramente cognitiva.

Sin embargo, hay muchas realidades que no se explican, que no aceptan explicaciones desde una verdad universal, o cuya réplica se hace de un modo tan complejo, que, en serio, pasaríamos la vida tratando de explicarla y, mientras tratamos de explicarla, nos olvidamos de pensar y, como no pensamos, la realidad nos pasa de lado. Esto es lo que les pasó a los científicos sociales en Sur América y a los científicos sociales mexicanos con el movimiento indígena zapatista en el año 1994. Eso no puede seguirse repitiendo; porque empeñados en buscar verdades universales, no vemos lo que ocurre o, como diría Nietzsche, nos contentamos con unas cuantas migajas de verdad, mientras tanto la historia y la vida nos pasan de lado. Aquí cabe preguntarse lo siguiente: hoy la educación ¿qué es lo que busca?, que la gente construya verdades, viva de las verdades y que se convenza de que puede vivir sólo de las verdades. Que el hombre se agota en la construcción de verdades, en la construcción de teorías, también era lo que se pensaba en esos años, pero no es así.

Aquí enfrentamos una cuestión fundamental, poder entender que la primera función o cometido del pensamiento es comprender algo muy complejo: esa heterogeneidad de fenómenos y de relaciones asimétricas, con distintas velocidades y con distintas particularidades, que es la realidad de la sociedad humana. De ese enmarañamiento, de esa maleza de cosas que tenemos delante, no todas son susceptibles de explicarse claramente en términos de una lógica de factores de causa y efecto. Es un ámbito importante, pero no es el único y, quizá, ese ámbito de la explicación científica, a veces nos lleva a no pensar en eso que llamaría las realidades horizónticas, esas realidades que van más allá de los objetos de las disciplinas científicas.

En esta línea, traigo a la literatura que en nuestro continente es una gran episteme, mucho más potente a veces que las ciencias sociales, sin embargo no sabemos

qué hacer con ella. Creemos que la literatura es propia de la gente que no tiene capacidad analítica o que es propia de los escritores, de los poetas, de los que hacen exégesis, de los críticos literarios y yo creo que es más que eso. Creo que allí hay una episteme importante que nos está mostrando realidades que a veces los lenguajes denotativos de las ciencias sociales no nos permiten expresar y que en la literatura si se muestran. Se muestran en términos de ser realidades que se conforman desde el individuo como desafío de despliegue de su propia vida, que los objetos científicos no siempre logran formular en toda su complejidad.

Por eso es que cuando hablamos de la necesidad de rescatar al pensamiento para explicar estas complejidades que van emergiendo —a partir de asumir la cautela necesaria que nos surge de los grandes errores—, nos damos cuenta de que no salimos a ver nuestras realidades en la época aquella de finales de los sesenta y comienzos de los setenta. Así que no puede uno menos que fijar una relación de límites compleja del concepto de ciencia social y todo aquel otro ámbito del pensamiento que no es explicativo, esto es, lo que se llamaría el pensamiento de los lenguajes simbólicos, las formas simbólicas.

Y allí hay un terreno enorme. No estoy haciendo una invitación a hacer el estudio de la literatura, estoy poniéndolo como ejemplo de una episteme potente que nos permite ver cosas, no explicar. Además, cuando uno se detiene en esta índole de razonamiento se va encontrando con dos raíces interesantes, que están, en general, fuera de la discusión académica. La primera alude a que nos encontramos con una coincidencia curiosísima con respecto a este tema de lo que es pensar, en las realidades de las culturas indígenas de América Latina y muchas culturas orientales, por ejemplo la China. Es un pensar que no estuvo centrado en la explicación, que no estuvo centrado en el logos tal como nosotros lo acuñamos de la ense-

ñanza griega, donde lo más importante de la función de explicar los fenómenos era la capacidad de mirarlos, sino en lo que los chinos llamarían la predisposición de las cosas, que los llevo a la idea de lo inmanente de las cosas.

Si ustedes lo analizan en esa perspectiva, ellos y nosotros, sobre todo por la influencia de la cultura científica racional europea, nos apartamos de esas inmanencias, nos apartamos de esa predisposición de las cosas y les imponemos construcciones a los objetos de las disciplinas científicas, con las cuales empezamos a no mirar la realidad como es, sino a reducirla a una relación de explicación de causa y efecto. Eso puede llevarnos a que a veces, más que ver la realidad como es —por decirlo de alguna manera— la transformamos en un paradigma explicativo.

Y eso fue lo que nos llevó a finales del siglo XIX, y ahora en el siglo XX y en el XXI, a hablar del cansancio de los objetos, como que estamos cansados de objetos explicados, como que tenemos la sensación de que hay una cantidad de explicaciones y esto no ha funcionado. Si no, repasemos lo que pasó en los sesenta y en los setenta; pero también nos lleva a asociar esta problemática con eso que está tan bien dicho por quienes han hecho los análisis de las grandes construcciones simbólicas en el ámbito de la cultura, como Blumenberg.

A partir del análisis de la gran literatura mundial, a partir de las grandes construcciones literarias, estos autores buscan no solamente una exégesis estética, sino lo que ellos llamarían la expansión de la experiencia, desde donde nos llevan a otra cuestión muy importante, ¿cómo está presente la experiencia en el conocimiento?

En relación a la segunda raíz, hablando con un profesor jesuita de la Universidad de San Buenaventura, que evidentemente tenia un gran manejo etimológico, se armó una discusión respecto de lo que significaban algunas palabras, de las raíces de palabras, como tragedia por ejem-

plo u otras equivalentes, y se señalaba que casi todas las palabras que tienen hoy día una connotación filosófica, incluso metafísica, tienen un origen en la experiencia, casi todas aluden a la necesidad de nombrar algo primario que es por ejemplo, la primera sensación de los sentidos.

Lo que quiero señalar es que en la medida en que nos damos cuenta de eso, podemos ver que hemos estado congelando el lenguaje, lo estamos estereotipando, como decía un colega de la universidad, estamos cayendo prisioneros de una metafísica del habla. Esto es también otra manera de eludir el problema que les planteaba al inicio, la pérdida del sujeto, el sujeto se pierde y comenzamos solamente a ver el lenguaje, como decía Castoriadis, vemos al sujeto que es hablado, no al sujeto que habla. No estoy pensando en el sujeto que es capaz de enunciar, de construir, de finiquitar a través del lenguaje, sino en el sujeto que es hablado, aquel sujeto que es parte del lenguaje, donde el sujeto real es el lenguaje.

Ese tipo de estructuralismo tiene una edificación en metafísica que puede llevar a la negación del sujeto como de hecho pasó en muchas ocasiones en el siglo XX. ¿Qué es lo que quiero decir en síntesis con esto? Que ante la constatación de que estábamos mirando las realidades de las irrealidades —para dar cuenta de la sociedad se elaboraron muchas teorías económicas, sociológicas, antropológicas no reales, con un gran impacto en la construcción de proyectos políticos, que tampoco fueron reales y que llevaron a muchos fracasos— junto con eso, vemos también que construimos discursos que no tienen sujeto, y es aquí donde debemos detenernos. ¿Cómo recuperar ese sujeto? Lo que estoy tratando de proponer como línea de reflexión, es que la recuperación del sujeto no puede hacerse desde exigencias lógico cognitivas sino al revés.

Estas construcciones lógico cognitivas, suponen un sujeto capaz de hacer enunciados, que sean cognitivos sí,

pero también capaz de hacer enunciados no cognitivos. Por eso el ejemplo de la literatura, o de la cultura, o a esa gran síntesis del pensamiento que se genera en los años veinte del siglo pasado con la obra de Cassirer, la forma simbólica, y con la de muchos otros.

Ese es un trabajo que no está emprendido, mucho menos resuelto, ya que en algunos países ni siquiera está enunciado. Esta idea del rescate del sujeto en la actual sociedad tecnológica es fundamental, ya que, en este contexto, el desconocimiento del sujeto puede seguirse profundizando, puede seguirse negando su presencia, precisamente como resultado de las lógicas tecnológicas. Estas vendrían siendo como el lenguaje en ciertas concepciones estructuralistas, es decir, así como el lenguaje remplaza al individuo, las técnicas hablarían por uno.

Para decirlo a ustedes de manera más concreta, una actuación muy simple pero donde se sintetizan todas estas enajenaciones, por decirlo así, donde se expresa la negación del sujeto, es la subordinación de la persona a las funciones que cumple. Deténganse en su vida cotidiana. ¿Cuántas veces piensan desde ustedes las funciones que cumplen? Y ¿Cuántas veces se piensan a ustedes desde las funciones que cumplen? Es decir, ¿nos pensamos desde lo que somos, o nos pensamos desde lo que hacemos? Esto, hablando en general, en los maestros es fuerte y no me refiero sólo a los colombianos, sino también a los profesores de otros países de la región. Se pierden primero en la función que les fijó la Secretaria de Educación Pública, luego en la función de la estructura curricular, luego en la función de los espacios funcionales. Es decir, se pierden en una función general que les impone la sociedad.

Por ejemplo después de un seminario, un médico dijo: "me doy cuenta que siempre he sido médico, nunca he dejado de ser médico, cuando estoy con mis amigos soy médico, cuando estoy con mi esposa también soy médi-



co", etcétera. Este tipo de situaciones, en términos más teóricos, dan cuenta de la subordinación de la subjetividad personal a las determinaciones externas. Esto es algo que hoy en día es muy profundo, porque está en el centro del funcionamiento de una sociedad tecnologizada que se mueve en términos de lógicas de la eficiencia, donde la responsabilidad está en el orden de la eficiencia. Como por ejemplo, este postulado de la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de que hay que formar gente competente. Competente ¿para qué?, ¿competente para qué lógica?, ¿competente para quién? ¿Competente para hacer cambios en el mercado mañana?, ¿entonces soy competente? Es decir, ¿dónde está la real competencia?, ¿en la capacidad de cumplir un rol que el mercado impone hoy y que mañana puede negarlo? Con esta dinámica económica se está negando al sujeto constantemente.

Soy competente en la medida en que desarrollo mi capacidad de insertarme, o en la medida en que puedo insertarme y reinsertarme varias veces en la sociedad. Sin duda es lo segundo y no lo primero. Lo primero es una construcción de la competencia que está traducido a lo que estoy diciendo, o sea la subordinación del individuo, la subordinación de la persona a los roles que cumple, a la sociedad que los impone, lo que es casi siempre así. No nos llamemos a engaños, nadie inventa su rol, es la sociedad la que impone el rol, porque es lógica social, soy médico porque hay la necesidad de tener médicos, soy ingeniero porque hay necesidad de tener ingenieros, soy profesor porque hay necesidad que haya escuelas, ¿me explico? Hay que institucionalizarse en los roles, en funciones sociales, el punto es tan fuerte que el individuo se termina por mimetizar totalmente en roles con el argumento de que debe ser eficiente. Sin embargo, hay circunstancias en las cuales ese concepto de eficiencia es

muy débil, es decir, lo que es válido para hoy no es válido para mañana y no lo es, porque hay una dinámica que está moviendo la situación a una velocidad impredecible.

Todo esto es muy importante tener en cuenta para volver al tema de la recuperación del sujeto. Además nos está dando luces en otra cuestión fundamental que en general preocupa y a ustedes también, llevar a la discusión, en relación con el sujeto, lo que en términos a veces muy abstractos y especulativos se llama la complejidad de la realidad. ¿Qué es la complejidad?, ¿qué tiene la complejidad del mundo en que vivimos? Yo partía señalando una dimensión, y quiero recuperarla en este marco, cuando les decía que a finales del siglo XX, en los últimos 20 o 25 años, la realidad de la cuestión humana estaba mostrando caras muy diversas a lo que pensábamos que era, y se reconsideró el modo de ver la realidad. Era allí donde situaba la crisis del concepto de leyes, la crisis del concepto de progreso, ya que la realidad no estaba tan determinada como nosotros pensábamos, esto que permitía ser tan optimista con respecto al sujeto.



La realidad social, en esa dirección, comienza a mostrarse en una gran complejidad, siendo una de sus principales atribuciones la de no estar totalmente determinada. No hay lógica impecable, funcional, para dar cuenta en términos predictivos de lo que es la realidad, no es así. Si la realidad se nos muestra —y ese es un aporte, decía, de los últimos 20 años— como fuertemente indeterminada, en una relación de complejidad, esto nos lleva a otro punto. Aquí tendríamos que afrontar qué pasa con esa realidad, ¿cómo funciona en el plano económico, en el político, en el cultural?, y eso nos orilla de nuevo, por esta otra vía, a decir: bueno, ¿qué pasa con el sujeto en esa realidad?

Si la realidad no está totalmente determinada, entonces tampoco puedo esperar que los sujetos estén comple-

tamente conformados desde una serie de circunstancias económicas, sociales, políticas, etcétera. Que la realidad tiene una lógica interna absolutamente inexorable y me conforma esa subjetividad, no es así; porque en esas determinaciones, del orden que sean, y en ese sujeto, hay una indeterminación. Cuando se señala que aquello que me determina en mi medio, en mi contexto, en mi sociedad de pertenencia, en el yo de esa individualidad, no tiene una relación cartesiana, axiomática de factor causa efecto, eso replantea el lugar del individuo. El individuo es un espacio no determinado, es el que construye, es el que le da a esa indeterminación un contenido. Entonces la realidad ya no va a tener un único contenido, ya no va a tener solamente un sentido en su desarrollo práctico histórico, como pensábamos, por ejemplo, en el siglo XX, sino que va a tener muchos. Como vemos, la complejidad tiene otra expresión; es decir, nos encontramos en presencia de una realidad que, al no estar determinada totalmente, se construye y al construirse, lo hace en muchos sentidos, lo que, desde luego, nos coloca en el centro del debate al sujeto con toda la carga que supone ese concepto, con todas las facultades del sujeto. Por lo tanto, no podemos seguir manejando un concepto simple o simplista del sujeto.

Este sujeto, genéricamente hablando, se construye sólo a comienzos del siglo XX, cuando se forjó la llamada teoría de las necesidades. Por aquí va el camino, se comienza a reivindicar lo que se nombró la sociología de vida cotidiana, que son anticipos del problema. Sin embargo, lo que interesa colocar en el centro del debate es que ese sujeto que construye la historia, o esa realidad histórica indeterminada, lo hace con todas sus fuerzas y con todas sus debilidades, es decir, no la construye sólo con inteligencia, sólo con información, la construye con deseo, expectativa, imaginación, intuición y voluntad.

Todo eso es un individuo, un individuo que evidentemente, puesto en estos términos, también nos está llevando a un plano muy concreto de desafíos pedagógicos, nos lleva al problema de cómo formar a ese individuo que no se puede construir sólo con actos de conocimiento, porque la historia no es un acto lógico. En este sentido concurren las aportaciones de mucha gente, entre otras, casi todas las de la psicología en general y de la psicología cognitiva en particular. Por ejemplo, las propuestas de Piaget con su teoría de la equilibración, o el planteamiento de un concepto de sentido o voluntad de sentido, o las aportaciones de Castoriadis con respecto al gran papel que tiene en el hombre, más que la razón, la imaginación, a la que llamaba la imaginación radical.

Hablando analíticamente, aunque algunas de estas aportaciones tienen ámbitos en cierta forma teorizados, o incluso son descripciones, hacen parte de eso que existe llamado la unidad del sujeto ya desde el siglo XIX. Ese sujeto al que no tenemos en la mano, que se disuelve cuando se fragmenta el pensamiento, fragmentación que a su vez, está siendo estimulada en este momento por el peso excesivo de las funciones sobre la subjetividad de esta unidad psicológica o psicocultural que es el sujeto. Por lo tanto allí hay un desafío, la complejidad de lo real nos lleva necesariamente a entender al sujeto también en toda su complejidad; ya que éste es quien vincula la complejidad de lo real, en la medida en que se constituye como un sujeto complejo y que implica toda una serie de facultades como las mencionadas. Es desde esta perspectiva que de nuevo podemos abordar muchas problemáticas.

Vayamos a la discusión de la llamada clasificación de las ciencias. Todo el sistema clasificatorio podríamos retomarlo por lo menos desde dos perspectivas, como sistema clasificatorio de la ciencia, o sea como compartimentos estanco, y también como forma de razonamiento. La forma dominante de razonamiento taxonómico, no es suficiente

para dar cuenta de esa realidad que no se agota sólo en un conglomerado de situaciones, de fenómenos con mínimos temporales y con espacios diferentes, ya que además de abarcar lo anterior, los procesos están relacionados entre sí. Sencillamente, como todo este conjunto relacionado es la realidad, el pensamiento filosófico clasificatorio o taxonómico, aunque dominante, no es suficiente.

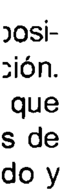
Es dominante porque es más propio de la lógica del objeto y el objeto es lo que se expresa, es la máxima expresión del sistema clasificatorio de la ciencia. Me explico, el sistema clasificatorio de la ciencia divide la realidad en compartimentos estanco que por lo mismo, no están comunicados entre si, descansan en la identidad del objeto y esos objetos persisten por el principio de determinación y de identidad, una de cuyas expresiones son los arreglos taxonómicos. Eso aparece limitado absolutamente, porque la realidad no es sólo objetos, y si son objetos, son objetos conectados, son articulaciones complejas de situaciones a las cuales les puedo dar un nombre, economía, cultura, etcétera. Sin embargo, ¿son nombres que realmente me están respetando la complejidad de lo que es un fenómeno económico o cultural?, y ¿el económico y cultural? y ¿el cultural y económico? y ¿el que no sólo es macro sino también es micro? Entonces no es únicamente un problema de estructuras globales sino también de micro estructuras que comprenden al individuo o a los grupos primarios, así que estamos en presencia de enormes desafíos de conocimiento.

Ese es el sentido que por lo menos tiene para mí, plantearse el problema de la complejidad en relación al rescate del sujeto. Eso es lo que justifica hablar de lo que es el sujeto en la complejidad; porque esa complejidad se expresa de manera fundamental en desafío de construcción, esto es lo que supone un sujeto complejo con un conjunto de facultades como las que he mencionado y puede llevar a una serie de situaciones distintas cuando lo vayan rela-

cionando con los diversos campos. Por ejemplo, es posible llegar a un gran debate en el concepto de formación.

¿Qué es formar a alguien hoy? Es una pregunta que tendríamos que poder responderla utilizando algunas de las claves de razonamiento que les estoy resumiendo y otras que ustedes aporten. ¿Qué es formar? Eso no está tan claro, aunque el eslogan dice que no es sólo instruir, es en este punto donde se tiene que plantear el tema asociado a la complejidad, que exige investigaciones filosóficas y pedagógicas en la relación que hay entre la verdad que podríamos vincular a un sistema de información suficientemente codificado en cada campo disciplinario y el tema de la conciencia. La relación entre conocimiento y conciencia es un eje central para debatir el concepto de formación. Es decir que podríamos afirmar —para lanzarles a ustedes una especie de propuesta de trabajo del concepto de formación— que este concepto puede entenderse fundamentado en esa articulación entre conocimiento y conciencia. Así, desde esta mirada de los procesos de formación del sujeto, estos tendrían que responder, por ejemplo, a cómo el conocimiento de un niño, se puede trasformar en conciencia en un adolescente; pero también, cómo la conciencia del mundo, la conciencia de sentido para decirlo en términos fenomenológicos, se puede traducir en conocimiento. No son temas sencillos, son tránsitos complejos.

Bueno, si ustedes toman la teoría de Piaget de la equilibración, yo diría que este es un rastro importante. A partir de este ejemplo — aunque desde luego se podrían tomar propuestas de otros autores— sería importante investigar cómo se da esa dinámica de la equilibración después de los 25 años; porque resulta que estamos viviendo en una sociedad donde nunca se termina el proceso de formación. Antes se terminaba en la universidad, terminaba mi carrera, obtenía mi titulo, buscaba trabajo,



lo encontraba y me quedaba allí toda la vida; pero ahora ya no es así.

La economía, el mercado van cambiando permanentemente a ritmo cada vez más rápido como producto de una lógica capitalista y eso no es ningún fantasma. Si la lógica capitalista en competencia por el mercado supone un constante proceso de innovación tecnológica, incesante y cada vez mas rápido, eso se expresa en términos de nuestra problemática en un importante cambio en la estructura de trabajo, y a su vez, en un persistente cambio en la estructura laboral. Por lo tanto el individuo está constantemente sometido al desafío de ser o no ser capaz de adaptarse al cambio en su situación laboral. Entonces, es en ese marco donde debemos entender y desarrollar las explicaciones piagetianas para después de los 25 años de edad o la idea de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo, o el problema de Castoriadis respecto de la imaginación.

Esos temas no son para especular y tienen que ver con el concepto de formación. Les señalé el ejemplo de lo que implica el concepto de formación como una determinada manera de articular conocimiento y conciencia, en tanto pueda consistentemente potenciar a una persona para construir su realidad, lo que supone que el individuo tenga un sentido desde el cual y para el cual construya esa realidad. Aquí es donde quizá se podría ajustar la idea de sentido en cierta psicología, pero que había sido anticipada filosóficamente en el siglo XIX cuando Schopenhauer hablaba de las voluntades trascendentes, y esa no es una expresión solamente escatológica sino que tiene que ver también con la vida cotidiana. Entonces, estamos en presencia de este problema de la formación como una respuesta, en el nivel de la educación, a los desafíos de la complejidad de la realidad y a los desafíos que esa complejidad de la realidad tiene sobre el sujeto. Por último,

toda esa discusión se puede traducir en un debate curricular que incluya en su temática al concepto de ciencia y al sistema de la ciencia. Y volviendo a este problema de cómo están clasificadas las ciencias, yo preguntaría ¿cómo podría redefinirse, repensarse, corregirse el actual sistema clasificatorio de la ciencia? a la luz de los problemas que he tratado de perfilar en estos términos o desde otros, no importa, el asunto es seguir la discusión.

Pero aquí estamos revelando un criterio en particular, el de la formación. Este criterio de formación, a su vez, expresa un intento de respuesta a la concepción de un sujeto desvinculado de la realidad, la cual, devendría inevitable para los discursos anteriores. Sobre todo para aquel que estaba centrado fundamentalmente en la ley del progreso histórico, la cual era muy poderosa y tenía ciclos de duración con distintas variantes, que se inició desde los siglos XVIII y XIX y se rompió a finales del siglo XX. Entonces, vemos que nos estamos enfrentando a desafíos inéditos. Esto fue dicho por filósofos y teólogos, por supuesto, pero aquí lo estoy hablando en términos de los pedagogos para los interlocutores que están preocupados por los procesos de formación.

¿Cuáles son las exigencias que plantea el proceso de formación sobre el sistema clasificatorio de la ciencia? No son cualquier cosa, porque esto tiene que poderse traducir en dos cuestiones fundamentales. Primero, la nueva visión de las estructuras curriculares debe ser congruente con un modo de entender los códigos disciplinarios, en forma tal que la transmisión del conocimiento contribuya a desarrollar, en el sujeto en proceso de formarse, el conjunto de sus facultades, no solamente las intelectuales; aunque eso es importante, ya vimos que no es suficiente. Segundo, hay otras implicaciones, no basta esto, no basta que cambiemos los currículos, eso ya se hace en muchos lugares. Si no cambiamos la práctica docente desde nivel de la enseñanza básica hasta la enseñanza de posgra-

do, el cambio de las estructuras curriculares se relativiza mucho en un país. Y aquí encaramos un problema bastante mas severo; porque significa que ya no estamos hablando de un modelo sólo de ideas, es decir, sólo del concepto de ciencia, del concepto clasificatorio de la ciencia, etcétera, sino que aquí entramos a un problema con el sujeto, donde la responsabilidad profesional es parte ineludible.

¿Se están cambiando las prácticas docentes?, ¿en qué sentido hay que cambiarlas? En definitiva, este es el centro del debate y curiosamente llegamos a situaciones enormemente complejas, donde se condensa toda la problemática de la sociedad contemporánea, es decir, la relación de dos personas. La relación de sujeto con sujeto es una de las situaciones más problemáticas, que no excluye la relación profesor alumno, la comprende. Esta última está enormemente presente en el debate actual, aun en las discusiones más abstractas y especulativas.

Entonces, allí hay todo un conjunto de retos que quise poner sobre la mesa, no sé si dentro o fuera de la partitura programada, pero con el ánimo de invitarlos a dialogar, de invitarlos a las discusiones y porque, además, estos son temas en los cuales no hay acuerdos, hay disensos. Precisamente por eso los he puesto; porque se trata de buscar ir adelante, porque apenas se está apuntando de alguna manera a una situación de coyuntura histórica tan importante como es la que caracteriza la sociedad actual, la sociedad globalizada. En ella, se están perdiendo los mecanismos de identidad ya que están en proceso de disolución, el concepto de nación está en crisis total, las sociedades están siendo reemplazadas por las lógicas de los mercados, los países están transformando sus geografías nacionales en territorios de consumidores, etcétera. Es decir, hay una serie de fenómenos que, a pesar de no hablar de ellos explícitamente, están presentes en

mi conversación y que son consecuencia de la globalización económica, comercial y financiera.

Para terminar ¿Por qué estos problemas en el contexto actual son tan relevantes? Porque ocurre que el modelo de la globalización económica, de la globalización comercial y financiera, que en este momento estamos viviendo y que está fijando políticas de diversos tipos —con distintas intensidades pero del mismo corte en todos los países del continente— es un fenómeno económico, comercial, financiero que no se agota en él. Esto hay que tenerlo claro, también exige de otras lógicas para fortalecerse como proyecto de las actuales sociedades humanas, exige los ajustes culturales, exige los ajustes incluso psicológicos. En general, para decirlo de manera más sintética, este modelo exige generar una subjetividad desde las personas mismas, desde lo más concreto de su vida cotidiana para que sea una subjetividad *ad hoc*, una subjetividad funcional a la existencia de las lógicas económicas y globales y esto tiene manifestaciones sociales pero son poco discutidas. Lo que quiero señalar es el nudo, y el nudo es que en esa construcción de subjetividad, tanto los medios de comunicación como la educación cumplen un rol fundamental. El diálogo en torno de la globalización de la sociedad actual, incluye dos grandes debates que se cruzan, la problemática de la comunicación, a raíz del auge de los medios de comunicación, y el de la educación.

Las llamadas reformas educativas que han estado apoyadas incansablemente por el Banco Mundial y otras agencias han sido fundamentales, han sido la piedra de toque para la construcción de esta subjetividad funcional; porque si este ajuste cultural y psicológico no se logra en un momento histórico determinado, el modelo económico financiero no se sostiene, solamente se podría sostener por mecanismos como podrían ser la política de fuerza, la política de violencia. Claro, están a la vuelta del día,

pero se sabe muy bien que no son sostenibles en el largo plazo. La única forma de mantener el modelo de la globalización sustentable en el largo tiempo, es de manera hegemónica, es decir, que sea aceptada; y eso pasa por la subjetividad de las personas. Esto nos lleva a una serie de problemas, pero me quedo más bien en este portal para abrir un espacio de debate. Muchas gracias.

Segunda parte

Hay una preocupación de ustedes que está centrada en dos ejes fundamentales, por un lado la pregunta del millón de dólares ¿Cómo es el sujeto más allá del rol? El otro eje, contiene preguntas mucho más vinculadas al ejercicio de la práctica docente. Entonces, voy a hacer ciertas alusiones a estas distintas temáticas agrupándolas, porque en verdad no será posible responder en detalle a todas ellas. Por ejemplo, hay una pregunta que cubre la tónica de varias y tiene que ver con algo muy explicable en términos existenciales ¿Cómo recobrar el optimismo, cómo volver a ser optimistas? ¿Cómo recobrar el optimismo de los setenta en el actual contexto?

Este es un cuestionamiento que se repite de otras maneras cuando algunos de ustedes preguntan ¿Cómo puedo hacer, cómo puedo llevar a cabo una práctica si todo me lo impide? Aquí, logro entender algo muy importante que se destaca, las limitaciones y los obstáculos institucionales.

Sin embargo, de lo que se trata más bien es discutir el problema, no es bueno, no es sano, ni es conducente darle una respuesta, porque sería como decirles, yo les propongo que ustedes fijen la regla uno, la cuatro, la siete, la nueve, la diecisiete y la treinta y cuatro para que sean optimistas.

El optimismo recoge el problema que aquí estamos tratando de discutir como una postura, lo que está en cuestión es una postura, cómo se colocan frente a sus circunstancias. Eso es lo que hay que cuestionar, no es solamente el problema del optimismo o del pesimismo, no es sólo el problema de tener más información o menos información, no, es un problema de postura y eso está vinculado con algunas preguntas que relacionan la idea de conciencia histórica y la de voluntad.

Cuando hablo de postura, estoy pensando en la capacidad que tenemos, y que no es uniforme ni homogénea, de poder asumir un lugar en el momento histórico, estas son respuestas muy abstractas, pero ni modo. Es decir, me refiero a cómo ustedes realizan una suerte de análisis de sí mismos, cómo se colocan en el presente. El problema que tendría que trabajarse a partir de una pregunta de este tenor, para decirlo en términos de algo que ya han leído, es la problemática de los límites, lo señalo de una manera esquemática y en el espíritu de estas dos ideas de conciencia histórica y voluntad.

Ustedes pueden pensar como límites solamente aquello que los condiciona. Cuando alguien dice "sí, mi práctica docente está contraviniendo los cánones de la burocracia del Ministerio de Educación", por supuesto que todos lo hacen, evidentemente, eso es una obviedad, lo que no es obvio es cómo se está manejando el problema de los límites, ese es el punto; pero no hay una teoría general del límite. Así, podría decir que el límite se puede utilizar de dos maneras: lo que nos limita, lo que nos está impidiendo hacer cosas, lo puedo manejar como obstáculo o como puerta abierta.

Esto es un tema típico de formación. En efecto, el problema de ser optimista o no ser optimista, y de cómo recuperar el optimismo lo tendrían que abordar en el marco de lo que les venia señalando de la formación. El optimismo tiene sentido como una dimensión de la capacidad

de cada quien para construir, ya que la clave del problema está justo en construir, pero no siempre tenemos claro eso, no tenemos claro lo que es un límite, ni tenemos a veces claro lo que es construir. Límite se identifica fuertemente con impedimento, con imposibilidad, y casi nunca se le ve con la otra cara que límite tiene, la posibilidad.

El problema de posibilidad no se puede entender sino a partir de su dimensión de límite y el límite no se puede leer sino en función de esa posibilidad. Estos son temas que no se pueden seguir discutiendo en términos abstractos, por eso creo que son partes de un proceso de formación. Hay una experiencia —que aquí no se las puedo narrar a detalle, pero se realizó con profesores acerca de las preguntas sobre optimismo, límite y capacidad de construcción— en la cual, se logró que, a partir de un determinado tipo de ejercicio, las personas leyeran de manera distinta lo que llamaban inicialmente un límite por ejemplo, leyendo así de manera distinta su propia fuerza. De esta forma se puede aclarar lo que es la construcción de algo.

Si les pregunto ¿qué están entendiendo por construcción? cuál seria la respuesta de cada uno, sería interesante escucharla. Pero construcción de qué, construcción de la nación, construcción de un país, construcciones macro sociales, no. No estoy hablando de construcciones macro sociales, sino de construcciones cotidianas, que de pronto no se aprecian como importantes, pero que son enormemente substanciales porque de lo cotidiano es de donde surgen los esfuerzos de construcciones más globales. Las muestras podrían ser múltiples.

En el ejemplo donde, a partir de cierto ejercicio de reflexión, se crean condiciones para que una persona comience a ver su realidad de manera más distanciada y no tan inmediata, ésta empieza a reconocer algo que es fundamental entenderlo en la práctica cotidiana y no en

el plano puramente discursivo, sus propios espacios de posibilidades.

Entonces yo devuelvo la pregunta ¿Cuáles son los espacios de posibilidades que rodean las condiciones del trabajo que ustedes realizan?, ¿qué espacio podría estar presente en el cómo deciden su papel? El que sea. Por ejemplo, si son maestras o profesores ¿Cómo decidieron su profesión?, ¿cómo decidieron que la función social que cumplen no sea la que les prescriben? Esa es la pregunta. ¿Cómo es posible eso? Por ejemplo, el lenguaje de la literatura, el lenguaje de la poesía lo hace posible, ya que es un lenguaje que no queda sometido, ni prisionero de lo que en términos teóricos vamos a llamar los atributos, uno de los cuales puede ser la función que cumplo, que me da una identidad social, ser profesor, ser abogado, ser médico, ser ingeniero, ser lo que sea.

¿Pienso mis posibilidades en función de lo que decide la sociedad como mi lugar, o no? Ese es el dilema, y la capacidad de responderlo en un sentido o en otro permitiría, en términos mas allá de lo adjetivo, hablar de un optimista o de un pesimista, donde los conceptos de optimismo y de pesimismo habría que reconceptualizarlos, ya que se trata de tener la posibilidad de ver espacios de posibilidades, o no.

Esto está asociado a otros problemas que aquí no podemos discutir, pero que han sido trabajados en varias líneas, tanto en el ámbito de la psicología como en el de la antropología. En la importancia de un debate como el de hoy — aunque el que les voy a enunciar ahora es un viejo concepto y tiene muchas connotaciones— esta discusión es muy difícil tenerla si no hablamos de cierto proyecto de vida, y donde la pregunta es, cuando una persona define el trabajo que hace ¿tiene un proyecto de vida al decidir ese trabajo?, ¿es ese trabajo su proyecto de vida?, o ¿su proyecto de vida siempre está fuera del trabajo que hace?

Ustedes dirán que estos son problemas existenciales, claro que son existenciales, y además fundamentales; porque son coordenadas existenciales absolutamente imprescindibles de tener en cuenta si queremos potenciar un pensamiento. El pensamiento no es algo único, no ocurre solamente en términos lógicos, axiomáticos, ya se los decía en otro contexto.

¿Cuáles son entonces las posibilidades que ustedes tienen?, ¿de dónde las descifran? Aquí hay dos problemas centrales en la discusión, la idea de sentido y la idea de proyecto, que se acuñaron en Colombia hace mucho tiempo, pero a las cuales habría que incorporarles —para darle una función que no sea terapéutica estrictamente hablando— el esfuerzo de darnos cuenta de lo que ocurre. Al darnos cuenta de lo que ocurre en el medio en que trabajamos o vivimos, nos estamos asumiendo también como individuos que se dan cuenta.

No se si esto me lo entiendan. Si se dan cuenta de algo, significa asumirse como sujetos que se dan cuenta. Es decir, es por mi condición de sujeto que me doy cuenta de. Si no hacemos esa operación, entonces volvemos a lo que señalaba al comienzo, a ejercer una serie de capacidades analíticas, unas capacidades discursivas espectaculares que debe tener el sujeto, pero sin sujeto. Y la no presencia del sujeto, pasa a veces por encontrar constructos teóricos con los cuales el propio creador de ese discurso no está comprometido, le da lo mismo, hoy puede asumir ese discurso y mañana asumir otro. De eso en este continente tenemos de sobra, no digo sólo en Colombia, conozco otros lugares Chile, Argentina, Brasil, México, donde nos cambiamos de discurso como alguien cambia de camisa. Estos problemas son complejos porque se refieren a la presencia del sujeto, a la persona concreta, no simplemente a un constructo teórico. Sin embargo, esta es sólo una línea de análisis.

Veamos otra, por ejemplo, ésta es una pregunta que deberían contestar ustedes ¿debemos cambiar las prácticas docentes?; pero si este cambio no trasciende, ¿debemos hacer el replanteamiento de la relación pedagógica desde la conciencia de las propias subjetividades y las subjetividades de los otros sujetos?

Es decir, me refiero al problema de si yo puedo cambiar mi práctica docente y cuáles podrían ser las condiciones para hacerlo. Esto podría vincularse con una cuestión distinta que también plantea la pregunta, pero en otro ámbito, y vuelvo a la pérdida del sujeto en América Latina. Una persona que se plantea el problema de si puede o no cambiar su práctica docente en el aula, está planteándose ¿cuáles son las condiciones para poderme recuperar como sujeto? Esta es una pregunta muy importante porque podemos llegar a la siguiente situación que la pongo como ejercicio de reflexión y de discusión.

Las condiciones que me planteo como *sine qua non* para poder recuperarme como sujeto, son tantas y tan inaccesibles, que llego a la conclusión de que nunca voy va a recuperarme como sujeto. Luego, ¿qué condiciones son necesarias para recuperarme como sujeto? Esto supone tener claro lo que es recuperarse como sujeto y para qué. Si es recuperarse para el sentido nacional, para escalar posiciones de poder, o simplemente para ser una persona más congruente en su propia vida personal. O también, recuperarse como sujeto y ser una persona que construya condiciones para que el alumno, a su vez, pueda desprenderse de un cierto tipo de autoritarismo característico del profesor y desplegar sus propias capacidades desde sus propias espontaneidades. Por lo tanto, si no tengo claro de manera explícita, un concepto de sujeto, las posibilidades para recuperarme serán absolutamente vagas e imposibles de enunciar; porque dependen de que sepa qué tipo de sujeto quiero ser, en qué tipo de sujeto quiero construirme o conformarme, para ver qué

condiciones son adecuadas. Esto es un tema pedagógico y político a la vez.

Lo anterior nos muestra que primero debemos tener muy en claro el concepto de sujeto, para luego poder responder al problema de las condiciones de su recuperación. Y segundo, que la pregunta no venga a ser una evasiva con respecto a no querer ser recuperado como sujeto; porque son tantas las condiciones que es imposible hacerlo, que entonces me quedo quieto y conforme. Como dicen los mexicanos "ni modo", tengo que seguir siendo igualmente un aplastado, porque son tantas las condiciones, que se necesita prácticamente que yo cambie a México para transformarme y recuperarme como sujeto; cuidado con ese argumento porque es una autojustificación de pasividad. No se lo digo a la persona que hizo la pregunta, estoy usándola para hacer esta exploración ante ustedes, hablando del sujeto en América Latina.

Por otro lado y en relación al cuestionamiento de que si existen procesos sociales y culturales impulsados principalmente por poblaciones indígenas, y de que si esas experiencias son o no evidencias de una especie de despertar de conciencia; lo único que les podría expresar sobre esta pregunta es lo siguiente: Para no abordarla en un plano especulativo, habría dos maneras de responderla. Una, que es propia de las personas que están pensando en los movimientos sociales, en los nuevos sujetos sociales y en los conglomerados capaces de ser portadores de proyectos de sociedad que sean, por ejemplo, cuestionadores del orden establecido. Esa es una manera de responder y aquí podría verse todo tipo de interpretación, desde quienes piensan que los movimientos indígenas en América Latina son sintomáticos, que son el primer síntoma de una suerte de reordenamiento de los sujetos sociales —a partir de las crisis por las que pasaron en el siglo XX— y que, por tanto, son los portadores de un nuevo

tipo de sujeto social, hasta quienes sostienen que esas interpretaciones son de sujetos neuróticos y que aquellos procesos son fenómenos aislados, muy locales, que no trascienden sus fronteras.

Sin embargo, decía, hay otra manera para tratar el problema —que creo que es más propio en un ámbito como el de ustedes, el de la educación— y que sí plantea un desafío a la investigación pedagógica, a la investigación educativa, como se pretende hacer en algunos países, por ejemplo en México y probablemente en Bolivia.

Puede hacerse la siguiente pregunta ¿Los movimientos indígenas son expresiones de cultura y no solamente conglomerados de sujetos sociales? Entonces, la posibilidad de la respuesta por el lado no sólo de si son sujetos proyectados en el largo tiempo, de si son sujetos con capacidades de incluirse en toda la sociedad —como es el caso del movimiento zapatista en México—, sino más bien de qué es lo que enseñan o aportan desde el punto de vista de la formación, eso es otra óptica. Allí cabe una observación muy interesante que no puedo abordar suficientemente. Hasta donde estoy informado, lo están trabajando los peruanos y los bolivianos; pero no lo están haciendo los guatemaltecos, que podría ser un laboratorio enorme, quizá los mexicanos también lo están trabajando, dado que tienen otro gran campo, me refiero a la población indígena de millones de individuos.

Esta problemática conduce a la pregunta ¿Se pueden o no enriquecer las lógicas denotativas, tal como hoy se plasman en el lenguaje castellano, mirando este discurso desde las lógicas de razonamiento que se contienen en las culturas indígenas? No se si soy claro en la pregunta, esto es muy importante, porque aquí hay una veta que visiblemente no ha explorado la antropología cultural aunque tenga los elementos para hacerlo. Quizá tampoco lo ha hecho la lingüística de los lenguajes indígenas, aun cuando ya ten-

gún elementos, como es el caso de los trabajos en México de ciertos antropólogos culturales que se han preocupado por reconstruir el mundo simbólico de las culturas, por ejemplo de la maya.

Este trabajo, muy importante para América Latina, se relaciona con la capacidad que tenemos o no, de fortalecer el pensamiento. ¿Podemos enriquecer nuestro pensamiento con la forma de razonamiento de la cultura Indígena? Esa es la pregunta, o, al menos, una de las preguntas. Sé de un proyecto que se está realizando en esta área en México. Para ponerles un ejemplo, los lenguajes Indígenas tienen una capacidad de significar y una enorme sutileza que no tienen presencia en el castellano, no se si soy claro, y que al incorporarlas pueden tener consecuencias prácticas múltiples. Por ejemplo, para enriquecer la mirada sobre la función del medio ambiente, para destinar de otra forma los recursos dirigidos a los desequilibrios ecológicos, y en general, si está organizada la población, para definir políticas de capacitación, aunque en este nivel desconozco si ya se está haciendo.

En ese sentido, hay experiencias todavía muy parciales en Bolivia; pero esa es una vertiente enorme que podría llevar a trabajar la pregunta en esa dirección, que es una dirección de investigación muy ardua y central en este momento. Anticipando, también podría ser un camino para responder a otras preguntas relativas por ejemplo, a cómo dar cuenta de lo complejo.

Cierta manera de acercase a la complejidad, es partir de lo complejo como coexistencia de vida con mundos culturales que están andando aparentemente cada vez más despacio como resultado de la propia globalización. Y desde aquí, pareciera que incorporar la complejidad, sería decirle a un pedagogo: mire, la manera como usted tiene que establecer los currículos, la forma que usted tiene que enunciar un contenido temático determinado, es

tener en cuenta la lógica de razonamiento que proviene de la cultura directa, sin que esto signifique, que la cultura se reduzca a los indígenas. No, no es eso, se trata de hacer una lectura categorial, diría yo, de la cultura indígena, que me permita relacionar de manera distinta al sujeto con el medio ambiente, por ejemplo. Esto es mucho más complejo de cómo hoy se está enseñando el español a los indígenas en América Latina.

¿Qué pretende la educación frente al pensamiento complejo? La educación tiene que dar cauce a la posibilidad de constituir el pensamiento complejo. En ese mismo ámbito estoy colocando el problema que les señalo sobre la lógica de razonamiento, algo impresionante que tiene consecuencias absolutamente impredecibles. Pongo el ejemplo de algunos lenguajes mayas, de las culturas mayas que están presentes en los movimientos indígenas en México. Ustedes saben que "los mayas" son una enunciación genérica que alude a distinto tipo de individuo que pertenece a la raíz maya, pero tiene lenguajes distintos. Por ejemplo, encontramos cosas tan interesantes como la raíz de los verbos o de ciertos sustantivos, que no se sabe qué consecuencias pueden tener si se hace de ello una apropiación desde una lógica formativa.

Como muestra de lo anterior, encontramos que la primera persona del singular no tiene presente, solamente lo tiene la primera persona del plural, lo cual nos coloca en un problema gramatical a nosotros. ¿Qué consecuencias tiene eso para la conformación de un pensamiento?, porque lo que allí está en juego —en torno a un gran debate que se está teniendo en el occidente con respecto a la centralidad del concepto de individuo— es la discusión que ya se tuvo en los años veinte, cuando se cuestionaba por qué no se defendía al individuo. Fíjense en el argumento, un argumento de problema etimológico. Cuando se analizaba el incaico, desde la lógica de los incas, se sostenía que no existía ese problema, que allí no había

ninguno. Como por ejemplo en ciertas culturas indígenas no existe la palabra "ser", existe la palabra "realización del individuo" y dentro de la misma se da un concepto de lo comunitario, no se si soy claro. Esto que les estoy expresando como ejemplo son matices absolutamente superficiales de una problemática tremenda que, a lo mejor, podemos nosotros generar dentro de la formación; recuperar y enriquecer no sólo el discurso de la formación, sino el de la población en general. Hemos escuchado, a partir de la globalización, que cada vez más vivimos en vidas heterogéneas que se están aceptando en su propia heterogeneidad y por ejemplo se podría debatir la pregunta de ese fenómeno.

¿Cómo formar al sujeto, cuando quien forma se pierde, se mimetiza en sus funciones? Sobre esta línea hay varias preguntas que llevan a una más precisa y es la relativa a la relación que hay entre individuo y rol. Este es un tema importante porque tiene que ver con cuestiones como las siguientes: poner en el centro de la discusión de los pedagogos lo que nosotros llamamos las epistemes institucionales. Las epistemes institucionales son formas de razonamiento, y por lo tanto formas de construir el conocimiento, *ergo* formas de ver la realidad que están en la propia institución. Este es un tema que alcanza a la burocracia, ya que la burocracia en sí misma es también una episteme, es decir su normativa, sus reglamentos. ¿Cómo distribuyo el tiempo, el horario, cuánto tiempo de clase, cuánto de recreo, toda esa serie de elementos normativos asociados al funcionamiento de una institución, de una episteme, son formas de ver al sujeto y a la realidad en que ese sujeto trabaja. Esto nunca lo atendemos, más bien simplemente acepto que la burocracia me impide esto, me impide lo otro, como la manera que tiene aquel profesor —espero que no sea ninguno de ustedes— de justificar su propia imposibilidad "todo lo que usted me dice es muy interesante, pero para qué todo eso, si apenas soy

un profesor de primaria". Le dije, usted mismo no se valora, porque se lee desde ese contexto sólo como un límite y no ve que en ese límite están las formas de pensar y también hay posibilidades.

Ahí hay una primera línea: cómo ustedes están pensando, desde el mundo de las complejidades, ese mismo mundo y su relación con la educación como una forma compleja de la realidad. Además, cómo leo lo que me rodea si está suficientemente consolidado, organizado, donde cumplo ciertas funciones propias del orden de la sociedad, no para prescindir de sus indicaciones y hacer lo que hicieron los anarquistas en el siglo XIX, me olvido de todo, me olvido del poder, me olvido del Estado y hago lo que quiero hacer, eso es imposible. Es decir, si quiero cambiarme a mí mismo o cambiar mi práctica docente, tengo que hacerlo desde aquello que me lo impide. De otro modo es simplemente un imposible. Ahí si estaríamos en una concepción equivocada del concepto de utopía, sería un puro deseo, una pura proyección subjetiva que evidentemente se sabría de antemano que no tiene solución, a menos que me sitúe en el problema de mi propio cambio de práctica docente, mi relación con los otros, mi relación con mis colegas, mi relación con los alumnos, mi relación con la institución. Esto tiene vinculación con cómo leo aquello que me está incluyendo, en qué contexto, fundamentalmente institucional, cómo ese contexto lee la realidad y me impone a mí una mirada sobre esa realidad, cómo puedo tener una mirada diferente sin dejar de cumplir el rol. Es un tema muy importante y central, que tiene que ver con el concepto de formación, ya que plantea la problemática de si se puede enseñar o no se puede enseñar a un sujeto, desde que es un niño en adelante, digamos por ejemplo, a leer su contexto, y también tiene que ver con que pueda enfrentarme con la llamada episteme institucional.

Una cuestión fundamental que se vincula con la pregunta anterior, es cómo leemos la cultura, qué presencia tiene la cultura en su práctica docente todos los días o si no tiene ninguna, y cuando digo presencia de la cultura estoy hablando de ustedes concretamente. Es decir, qué funciones les estamos dando a determinados patrones culturales en nuestro esfuerzo de pensar. Esta es una pregunta que tengo que hacer ahora que comienzan a darse y a proliferar los llamados estudios comparativos. Esto es, la lectura, llamémosla estética, de la cultura, se está haciendo más clara ahora, cuando ya hay estudios que comparan las culturas occidentales con algunas culturas orientales; porque de esta comparación comienzan a obtenerse resultados más claros, por ejemplo, desde los estudios ya antiguos de los semitas, hasta los actuales de los sinólogos al estilo de Jullien y tantos otros.

Nuestra forma de pensar es la que nos limita, nuestras formas de pensar las posibilidades son formas culturales, no son lógicas ni teóricas. Aquí hay una cuestión que vendrá después, en la que podremos detenernos más analíticamente, pero lo que estoy señalando en este momento es que hay una cuestión que espera ser resuelta, las funciones epistémicas de la cultura. Hay cierto tipo de novelística —se me viene a la cabeza una novela de 1962 que es sensacional pero que habría que verla desde una perspectiva de lógica formativa— como *Los ríos profundos* de Arriera, un gran novelista peruano. Por qué les digo Arriera con *Los ríos profundos*, porque él hace ahí, con su propia biografía personal, un cruce de culturas, entre la cultura llamémosla española y la indígena, donde se consigue ver con claridad cómo se puede establecer conflicto, y cómo se pueden establecer también complementaciones, por qué no. Un poco lo que está tratando de hacer *Marcos* en sus escritos, que los construye en español pero tratando de seguir la lógica de los indígenas.

Un tema interesante, es establecer, diría yo, un vínculo epistémico entre las culturas. Siguiendo con el ejemplo de la forma en el discurso del subcomandante *Marcos*, es interesante porque la forma del discurso indígena la dice en español y si esa experiencia, como experiencia de lectura de la cultura, la comparamos con las aportaciones de algunos lingüistas actuales, vemos que ahí surge la cuestión —que en el plano de la formación es central— de recuperar la función simbólica de lenguaje, la función poética. Y es central porque el hombre ha ido perdiendo eso, ha ido empobreciendo el lenguaje cada vez más a medida que se está sometiendo a una sola dimensión, a la que en otro contexto se llama unidimensionalidad, que cada vez es más injusta.

Ahora únicamente lo que encuentro es saber hacer, saber procesar, fuera de eso nada. Esa misma lógica —que parte del empobrecimiento de una subjetividad sometida a roles instrumentales— tiene efectos en el lenguaje, lo empobrezco, con lo cual, a su vez, estoy retroalimentando la pobreza del pensamiento ya que indudablemente, en este caso, un lenguaje pobre va a tener la consecuencia de limitar la propia capacidad de pensar.

Entonces esto no es un problema solamente lingüístico, es un problema de empobrecimiento del uso del lenguaje, y, reitero, al empobrecer el uso del lenguaje, empobrecemos nuestra capacidad de pensar. No se los estoy planteando en términos de filosofía del lenguaje, sino en términos de esta pregunta que alude a algo muy distinto y comprensible, de no sentirse atrapado en el rol, lo cual depende de cómo lea el rol o no lo lea, en el contexto, que es sobre todo el espacio institucional.

Con respecto a la pregunta de la fragmentación del pensamiento y al papel que tiene la matemática en la idea de construcción del sujeto, no sólo es problema de las ciencias duras, compete a todas las disciplinas, es decir, la condición del sujeto tampoco es propia sólo de la filosofía,

o de la lingüística, o de la historia. Y en relación las ciencias duras, esto nos llevaría a plantearnos un problema que está detrás de la pregunta y es el siguiente:

La función de las ciencias duras, por lo menos la física, o del lenguaje en las matemáticas, ¿cómo podemos nosotros recuperarla en una lógica de formación que se traduzca en la construcción del sujeto? Esta es una pregunta epistémica, tiene un rango epistémico, incluso filosófico, de hecho es lo primero que se está abordando en esta pregunta más que lo pedagógico. Eso nos plantea una cuestión que yo se las dejo aquí en el siguiente enunciado:

¿Cómo leo la ciencia? la filosofía, la química, la física o una ciencia muy particular como es la matemática. Esa es la pregunta, que para nosotros en humanidades es central, porque tenemos una óptica de lectura del conocimiento que aún es muy descriptivo. Este problema se expresa en tener claro que hay muchos niveles desde los cuales puedo leer una ciencia y, por lo tanto, desde los cuales llevarla a que tenga presencia en el proceso de formación. No en el proceso de construcción de teorías explicativas, que es otra lógica, no es que me relacione con la física para ver cómo sigo construyendo teoría física, química o biológica, no, insisto en este punto. Aquí no lo estamos hablando en ese marco, sino que lo estamos haciendo en el marco muy incluyente de la construcción del sujeto, y eso admite varios planos. Digámoslo de manera muy simple para que lo podamos reflexionar.

Uno es el plano de cómo el conocimiento de la ciencia dura construyó lo establecido. Cuáles fueron las lógicas de razonamiento de un físico, cuáles fueron las lógicas de razonamiento de un químico, eso no lo puede hacer un sociólogo, un economista, un filósofo, etcétera. Este es un plano constitutivo del discurso, que es el esfuerzo del sujeto más allá de la disciplina por organizar— por

impulsar un acto de pensar, cuestión que han analizado algunos filósofos del lenguaje.

Y el otro plano, es el acto de enunciar contenidos dentro de los múltiples marcos teóricos. En uno de los marcos base, lo que ha pasado con la física contemporánea por ejemplo —a partir de Newton en adelante—, es algo importante que supone distinguir lo que llamaría, para especificarlo, el plano de las categorías y el plano de las teorías. Por ejemplo, lo que pasó con la concepción atómica de la materia, se origina desde los griegos, pero, evidentemente, ello nos lleva hasta la sofisticación que tiene la teoría física actual; o el origen de los lenguajes geométricos, por ejemplo con los ópticos desde el medioevo, donde ya hay mucho discurso histórico que me permite distinguir —en los términos de las lógicas de la formación— la teoría con la que yo concibo el pensamiento, de los contenidos.

Esto se los destaco, porque tendría que poder ser traducido en una estructura curricular. Si la estructura curricular me expresa solamente los contenidos disciplinarios, entonces evidentemente estoy dándoles una función de logro y ninguna función para el conocimiento, simplemente estoy dando una información.

En la UNAM, en la carrera de física, se aplica una prueba a los alumnos de primer ingreso para observar sus formas de razonamiento, o sea lo que aquí llamaría lo constitutivo del razonamiento. En un grupo al que se le aplicó la prueba, se llegó a determinar que solamente un 22% de esos alumnos manejaba lo que podríamos llamar formas de razonamiento científico. A este grupo se le impartió la carrera durante los cinco años que dura y, al término de la cual, se le volvió a aplicar la misma encuesta y el resultado fue exactamente el mismísimo 22%. O sea, cinco años de estudio de teoría, cinco años de entrenamiento en matemáticas, cinco años que los alumnos

fueron informados de la mecánica cuántica, de la teoría de la relatividad, resultaron en eso, en pura información; pero en capacidad de construcción y solución de problemas, apenas el mismo porcentaje que llegó a la universidad. Es decir, que el maestro de la escuela básica, evidentemente les enseñó más de lo constitutivo del sujeto pensante que los especialistas de la universidad. Se los pongo como un ejemplo, pero lo mismo pasó en ciencias políticas y en las demás disciplinas, lo que evidencia que ahí hay un problema, donde tiene presencia este punto que les estoy señalando. Entonces, en la relación de la ciencia con la formación —entendida la formación como constitución del sujeto— algo falla, y la falla está en la pedagogía. Ahí hay una mala apropiación de lo que es el conocimiento disciplinario por parte de los pedagogos y se los triplico en términos de estos planos: el de las categorías — entendiendo por categorías instrumentos de construcción del pensamiento— el de los enunciados y el de los contenidos teóricos.

Ahora, si esta situación la llevamos a un ámbito más abierto, entonces evidentemente tiene que ver con lo que me preguntaban sobre el problema de la importancia de la conciencia o de la conciencia histórica. La conciencia histórica en el fondo, puesta en estos términos, no es una conciencia teórica, más bien son formas de colocarme frente a la realidad, no formas de explicarla.

Pero si no formo desde la conciencia histórica para la conciencia histórica, entonces cómo voy a explicar una complejidad de las relaciones entre la ciencia y una realidad, sin reducir la realidad a una disciplina. Cómo voy a estudiar la disciplina y la conciencia de la construcción propia de esa disciplina, no sólo para decir teorías y metodologías; sino para que la conciencia histórica no se diluya en lo que es la conciencia disciplinaria, pero ahí hay un problema pendiente de desarrollar.

Seminario

Epistemología e investigación desde una perspectiva crítica

Este seminario fue impartido en la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de Bogotá.

Bogotá, Colombia, diciembre de 2005

Sumario

La metodología o investigación desde una perspectiva crítica

Primera parte

Debido a que ésta no es una reunión con sociólogos, antropólogos o economistas y hay diversidad de trabajos en lo que a su naturaleza se refiere, resulta muy difícil poder ajustar esa diversidad a ciertos cánones de carácter metodológico. Por esta razón, he seleccionado dos o tres asuntos importantes que además están en la trayectoria de las discusiones que hemos estado sosteniendo.

El tema es mucho más amplio de lo que pueda plantearse hoy y tiene que ver con el problema del método en general en el ámbito de las ciencias sociales. Para hacerles una especie de introito a este asunto de los cánones metodológicos, les diré que ésta es una discusión que se viene desarrollando hace algún tiempo, que no se termina por resolver y quizá nunca se resuelva porque obedece a diferentes perspectivas epistémicas que tienen mucho también de ideológicas. Si traigo como referente la situación actual de las ciencias sociales —donde el problema de la educación no está totalmente incluido, y [illegible] discutirlo como tal, todo lo que se refiere a las metodologías de la investigación educativa— vivimos una especie de disociación.

Se los planteo más bien como una inquietud para que cada uno de ustedes la pueda elaborar y procesar. En este momento hay una disociación entre lo que serían los discursos epistémicos —que aquí voy a expresar con un concepto que condensa la discusión, los llamados metadiscursos que son múltiples y tienen una connotación filosófica, y, en el mejor de los casos, epistémica— y los discursos metodológicos. Es decir, que esa producción

filosófica-epistémica no siempre es posible traducirla al lenguaje metodológico.

Entonces tenemos esa situación, por un lado los metadiscursos y, por otro, están los discursos propiamente metodológicos, que en el ámbito de las ciencias sociales, tienden, en demasiados lugares quizás, a reducirse a problemas técnicos. Cuando se enseña metodología, en numerosos programas en realidad no se enseña metodología, se enseñan técnicas de investigación. Esa discusión que en otro momento hemos sosteniendo aquí del camino, queda fuera. Todo lo que respecta a las implicaciones filosóficas y epistémicas de la idea de camino como una significación propia del concepto de método, repito, queda fuera. El asunto de reducir la metodología a sólo técnicas, es una tendencia que uno viene observando desde hace bastantes años en ciertos países, y se expresa de manera clara en las estructuras curriculares en cuestiones muy concretas.

Por ejemplo, en los programas metodológicos de los ciclos de posgrado, el alumno comienza a ser instruido y entrenado en los problemas técnicos desde el primer semestre, de manera más o menos sofisticada; pero la discusión de tipo filosófico vinculada a la historia de la ciencia, la filosofía de la ciencia, o de lógica en el debate epistémico está ausente. Todavía uno ve que de pronto tiene presencia en algunas asignaturas o materias marginales, pero éstas no son obligatorias, de tal forma que la práctica de la enseñanza en esos programas, está cada vez más reducida a lo técnico. La única excepción a lo que estoy señalando podría ser, en algunos casos, la enseñanza del pensamiento clásico. En efecto, sí existen los clásicos en algunas disciplinas, aunque en otras ya dejaron de tener presencia, como sucede en economía por ejemplo. Pero inclusive, en aquellas disciplinas que contemplan su estudio, los clásicos no se leen como grandes propuestas metodológicas, sino como grandes posturas teóricas, ya

que la lectura se reducida sólo a sus constructos. Así, el alumno no lo desarrolla una capacidad exegética que muchas veces se confunde con una capacidad creativa, y no es más que eso, exegética. Esto tiene un mérito sin duda, pero muchas veces su ejercicio no agota las posibilidades de un libro o de una obra de estos autores, ya que contienen más que una teoría, por ejemplo en el ámbito de la antropología, de la sociologia, de la teoría política. Eso se da con mucha frecuencia.

De tal forma que estamos enfrentados a ese divorcio difícil de resolver, ya que las dificultades para que los estudiantes aborden las problemáticas que suponen los autores filosófico epistémicos van creciendo debido a que el alumno tiene por un lado, cada vez menos información teórica y menos cultura en general; y por otro, cada vez más la mentalidad de los jóvenes se reduce en su capacidad operativa. Pueden desarrollar una enorme capacidad de procesamiento de información eso sí, pero se requiere además una enorme capacidad operativa.

Entonces, lo que lleva en este momento a una discusión que va más allá de las propuestas epistémicas a considerar, es que las ciencias sociales son técnicas, no son ciencias. Más allá de la problemática formal en torno de qué es ciencia, lo que estoy señalando tiene implicaciones formativas; porque si defino a la formación de un científico social como la capacidad de utilizar determinadas técnicas para resolver determinados problemas, evidentemente estoy deformando, o más bien, asumiendo un concepto de formación que es muy restrictivo.

En el ámbito de la discusión más formal, es reducir el proceso de formación de los años anteriores —que contemplaba la formación de un intelectual capaz de pensar los fenómenos sociales— en el mejor de los casos, a un simple profesional, y ese profesional a su vez se está reduciendo cada vez más a un técnico. Esto es un fenómeno preocupante porque, además, tiene que ver

con un tema que no hemos discutido de una manera muy sistemática, pero que creo que está muy presente en cada uno de ustedes, el tema de la debilidad del pensamiento. Y ¿en qué se expresa el pensamiento?, para no perdernos en especulaciones metafísicas se expresa fundamentalmente —no exclusivamente pero sí fundamentalmente— en la capacidad de plantearnos problemas.

El técnico resuelve los problemas, pero no se los plantea. Nosotros en el continente, estamos enfrentando cada vez más lo que ya hay un cierto consenso en llamar "emergencias", que son múltiples: económicas, culturales, políticas, institucionales, etcétera, y no estamos necesariamente capacitados para hacerlo. Eso es grave, y alude a la gran crisis que pasa la universidad en este momento, es decir, la universidad genéricamente considerada no está siendo el espacio que fue clásicamente, tradicionalmente, el espacio en que se pudiera desarrollar esta capacidad de plantearse problemas.

Por ejemplo, tomo como punto de partida una expresión de Adorno que en algún texto dice "la necesidad de pensar es lo que nos hace pensar". El problema está en que si nosotros divorciamos, separamos esa enunciación en sus dos componentes, y nos quedamos solamente con el pensar, pero sin la necesidad de pensar, ese pensar rápidamente se transforma en un conjunto de operaciones, y esas operaciones, que pueden ser operaciones lógicas, terminan siendo técnicas.

El problema de la necesidad de pensar está presente en el pensar, pero si eso no lo estimulamos en espacios determinados como podrían ser las universidades —aunque no exclusivamente— indudablemente nos vamos quedando con un artefacto cada vez más técnico, y ese artefacto cada vez más técnico que es el pensar, evidentemente no tiene la amplitud para plantearse un problema, no está a la altura de las necesidades para recuperar el problema, con todas las variantes de enunciados que ayer se daban y que son parte de otro análisis.

La discusión que ayer planteaban sobre necesidad de argumento imperativo, etcétera, contempla las tres cuartas partes del libro de Bloch *El principio esperanza*, que él llama justamente afectaciones, donde aborda cómo un sujeto está afectado y está afectado por necesidades positivas y también negativas: la luz y la sombra. Ese es un tema que tiene que ver no con el acto mismo de pensar —y menos si está reducido a lo instrumental, para tomar la referencia de Adorno—, sino con la necesidad de pensar y esa necesidad de pensar no forzosamente tiene que cristalizar o expresarse en conocimientos formales, no, no tiene por qué transformarse en un discurso cognitivo. Esa necesidad de pensar es la que se abre a múltiples lenguajes: algunos de ellos son los denotativos; pero otros, como los simbólicos, son tan parte de esta necesidad de pensar como los primeros. Esto es importante discutirlo porque aquí hay trabajos que no están necesariamente circunscritos a la función cognitiva como son los de Ignacio Camilo, y hay otros que evidentemente están centrados en una concepción más clásica de lo que es denotar, en el sentido de los lenguajes nomológicos.

El problema es que no podemos hacer una discusión solamente a partir de los lenguajes, tenemos que retrotraernos a esto que es como la matriz de los lenguajes, a las múltiples formas del lenguaje que es la necesidad de algo, y es ahí, en esa necesidad de pensar, donde converge la discusión sobre el concepto mismo de cuál es esa necesidad que puede tomar todas las formas que ayer ustedes sugerían, pero que, desde la perspectiva en que nos hemos colocado, apunta a dos cuestiones centrales, una de ellas podría ser muy bien trabajada pedagógicamente y es lo que llamaríamos el movimiento interno del sujeto. Se los voy a ilustrar porque esta es una discusión sobre la cual no necesariamente estoy de acuerdo. Voy a poner como referencia algunas afirmaciones de la psicología cognitiva. Por ejemplo la teoría de la equilibración de Piaget.

La teoría de la equilibración de Piaget es una idea fuerte, no solamente es una visión para la epistemología genética en términos de que da cuenta del proceso de formación del aparato lógico del niño y del adolescente, pero sobre todo del niño. Como ustedes saben, consiste en que el proceso interno psicogenético nunca se cierra, siempre está abierto a lo que el mismo Piaget llamaba "lo nuevo, la apertura a lo nuevo". Es decir, el proceso constitutivo del aparato psicognético no es lineal, sino que se va dando como en términos de espirales; por decirlo de alguna manera, se va dando de manera analógica.

¿Cuál es el punto de discusión aquí? Si ese proceso termina en un momento determinado de la edad del niño o no; porque hay quienes podrían pensar —y aquí viene el punto de los piagetianos y los no piagetianos, lo estoy poniendo como ejemplo— que este proceso acaba en determinado momento en el ciclo de desarrollo natural. Entonces ¿qué pasa ahí?, ahí comienza un tema, un tema filosófico que es lo que podríamos llamar las clausuras del individuo, que en términos epistémicos le llamaríamos "el predominio de los parámetros de razonamiento", donde cada vez el pensamiento queda más atrapado en determinadas referencias que pueden ser múltiples: teóricas, culturales, y sobre todo ideológicas, y donde nos va costando cada vez más abrirlas.

Esto tiene que ver con un tema que también es parte de la problemática, lo que llaman "la relación entre las consonancias y las disonancias", y se refiere a que a nadie le gusta vivir en disonancia, en desequilibrio interno, generalmente buscamos nuestro equilibrio, y ese equilibrio en determinado momento se expresa en comodidad, rigidez mental, en mil cosas, no necesitamos describirlo. El tema no es sólo psicológico, es también epistémico y hay quienes sostienen, por otro lado, que eso no termina nunca, que este proceso de apertura continúa mientras el hombre esté vivo. Esto es parte de la discusión en relación

a lo que estoy planteando como premisa del acto mismo del pensar y que aquí resumía en la terminología de Adorno como necesidad de pensar.

Por ejemplo, Bernard Schwartz —quien no sé si pertenecía a Piaget o no, creo que era más bien de la escuela de [illegible]— apuntó a una estrategia de capacitación que se llama "la pedagogía de la disfunción", la cual no se aplica ni a niños ni a adolescentes, sino a adultos, ya que fue diseñada para capacitar a la gente para múltiples inserciones laborales. Para decirlo de otra manera, capacitar al individuo para que a lo largo de su ciclo vital esté en condiciones de insertarse no sólo una vez, sino varias, según sean los cambios en las estructuras laborales. Entonces, esto supondría que, dentro de esa subjetividad, hay una potencialidad enorme en proceso de darse, y, por lo tanto, en ese caso estos ciclos no se terminarían en determinada edad sino que pueden continuar en la medida que sean estimulados, y de ahí la idea de la pedagogía.

Ésa es una línea de trabajo que desafortunadamente no ha tenido mucha presencia, por ejemplo en México es muy poco significativa. Quienes se han apropiado de este tipo de discurso son más bien los que están preocupados por las capacitaciones laborales, y por lo tanto, se ha ido restringiendo muchísimo a ese ámbito, al de trabajar con personas que tienen problemas de trabajo, aunque, repito, de manera marginal.

Por lo tanto, tiene o ha tenido poca aplicación en el ámbito universitario, donde habría circunstancias mucho más amplias de formación, que simplemente calificar a un individuo para que produzca más. Es decir, esa propuesta ha tenido una deformación o restricción muy fuerte; porque correspondía a una idea más amplia y no sólo para abordar el problema de la inestabilidad laboral, la precariedad laboral sino en términos de hacer que el individuo mantenga su capacidad de enfrentarse a esos cambios.

Esta fue una idea que surgió en la Unión Europea para enfrentar el problema de la cesantía de hace muchos años. Surgió por primera vez en el proceso de la unión de la comunidad del acero y del carbón. Como ustedes saben la comunidad del acero y del carbón fue el primer paso para realizar la Unión Europea. Aquí tenemos un tema que evidentemente, no diría que es epistémico ni mucho menos, es pedagógico; pero de una pedagogía aplicada a los adultos. Asimismo, cabría preguntarse si esto es competencia o no de las universidades, o si sería más bien propio de los Institutos de Capacitación de Adultos que existen en todos los países. Considero que este es un problema abierto.

El segundo problema que se vincula con lo que vengo diciendo es muy importante. En efecto, se enlaza pero quizá como consecuencia, y tiene que ver con el lenguaje; por eso a mí me parece enormemente importante un espacio como el que ustedes han ido conformando aquí en la Universidad, donde dialoga gente que no solamente está preocupada por los objetos disciplinarios en el ámbito de las ciencias sociales, sino que también abarca un universo mayor de reflexiones. En este universo esa lógica de objetos no tiene presencia, o no tiene la misma que en un análisis sociológico, económico o antropológico estricta o rigurosamente hablando, el cual cabe muy fácilmente en esta lógica de los objetos disciplinarios. Por otro lado, el tema de los objetos transdisciplinarios no se resolverá, mientras la lógica de abordarlos se mantenga igual que en los primeros, como hasta el momento ha sucedido, sin comprender que lo que están enfatizando es el problema de los lenguajes.

La discusión no está en que cada uno se refugie en su propio esfuerzo de construir un conocimiento, sino que de alguna manera se retroalimenten, eso es importante. Es decir, qué enseñanza puede dejar la transdisciplinariedad para una persona que quiere analizar el problema de

la realidad, por ejemplo, de qué manera hay una posibilidad de conocimiento. Además, serviría para enfrentar este divorcio que en el ámbito de las ciencias sociales es muy claro porque también hay intereses institucionales detrás. Más allá de los problemas puramente teóricos, aquí hay intereses creados, y esto ustedes lo saben muy bien, ya que están dentro de las propias universidades. Sin embargo, la gran discusión en este momento en el ámbito de las ciencias sociales no es el tema que les estoy planteando, el problema de mayor dinámica no está en el plano epistemológico, lógico-epistémico, sino en las técnicas, y eso es incuestionable.

En el plano de las técnicas ha habido en los últimos 30 años una revolución permanente, absoluta, y eso no lo podemos negar. Bienvenida, porque evidentemente un científico social de hoy día tiene una enorme cantidad de instrumentos, a los cuales puede recurrir, que no tenía antes. Ahí está la gran revolución en los análisis cuantitativos y cualitativos, eso está muy avanzado; pero al lado de ese avance, también se da una suerte de parálisis, de desaceleración o una asimetría, para ponerlo en términos muy amplios, con respecto al desarrollo en lo que se refiere a las formas de razonamiento conducentes a maneras más complejas de abordar la realidad. Me tocó un seminario recién en estos días en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se hicieron aproximaciones a partir de la estructura funcional para dar cuenta de los problemas de la globalización y, evidentemente, esos esquemas quedaron cortos.

Es decir, la naturaleza de los problemas también está exigiendo cambios en los diseños; pero cuando hablo de diseños no me estoy refiriendo solamente al aparato instrumental, sino a las lógicas con las que ese aparato instrumental puede manejarse. Eso, para no perdernos en la mera especulación, tiene que ver con el concepto de método que se ha quedado rezagado, lo que ha avanzado

es más bien la parte instrumental; pero en la medida en que no se avanza con la parte epistémica del diseño, los instrumentos terminan por tragarse al investigador, que es lo que pasa con muchas tesis. En efecto, en muchas de ellas el alumno termina siendo fagocitado por los instrumentos, entonces, terminamos con tesis llenas de datos y sin conclusiones interesantes, o cuando comienzan a acercarse a la formulación de las conclusiones interesantes se termina la tesis. Eso no ocurre solamente entre la gente que está haciendo su tesis de doctorado, también pasa entre los profesores, eso es lo grave. Conozco análisis por ejemplo sobre X tema, enormemente refinados desde lo estadístico "ah que interesante este desarrollo, ahora a qué conclusión llega este señor", y justo en el momento en que ya puede elaborar conclusiones se termina el trabajo, ¿qué es eso?, no hay capacidad ni siquiera a veces de interpretar los propios datos.

Ahí estamos en un callejón sin salida, o más bien que tiene salidas; pero no tanto en el plano de formar un intelectual que pueda articular con cierto equilibrio capacidad operativa; instrumental; manejo técnico con ayuda de los programas de computación; y todo eso que ustedes saben, con lo otro. Lo otro queda como quien dice en barbecho permanente, en barbecho perpetuo, el pensamiento, que queda ahí a la espera que alguien lo resucite, y eso prácticamente no se está reviviendo en las universidades, por lo menos en las que conozco. Puede que haya excepciones aquí en Colombia, ojalá, pero en las otras que conozco no están haciendo casi nada al respecto.

Este era un tema que discutíamos ayer, en una invitación de Alberto con la gente de San Buenaventura, quizá más cargado hacia lo educacional, pero es tremendo, y les sé decir que lo he vivido de manera muy directa en diversas instituciones durante 30 años. Puede haber un colegiado de profesores relativamente del mismo nivel, gente que maneja sus temas, que es calificada sin duda

alguna, ya sea de grupos pequeños o conjuntos más numerosos, sin embargo esto no se discute, no se puede discutir porque hiere muchos intereses de la propia comunidad académica. Vemos entonces, que no son problemas puramente filosóficos, sino de intereses gremiales. Por lo tanto, no nos extrañemos cuando a un colega se le plantea "mira, hagamos un doctorado en ciencias sociales, no en sociología, no en economía, no en demografía, sino un programa en ciencias sociales que incluya la problemática del lenguaje por ejemplo". En las instituciones no muy grandes se podría hacer, porque la gente de esas especialidades está ahí y se ven las caras casi todos los días, porque están uno muy cercano de otro. Por decirlo de alguna manera, historia está al lado de economía, economía está al lado de demografía, etc. Pero se vive una especie de episteme conventual, y esto es una cuestión que siempre le comento a Alberto, que desafortunadamente no funciona porque predomina, sobre el corredor de la meditación peripatética, la celda que está cerrada con llave. Prevalece el individualismo que tiene que ver con los financiamientos: "no, no se puede hacer eso porque dónde queda entonces la sociología, dónde queda la economía y dónde queda la demografía, nos quedamos sin trabajo porque nos quedamos sin objeto". Estas cosas pasan y no es que les esté inventado el enunciado, eso se dice así.

Esto que les estoy diciendo es como la introducción al debate, a un debate que cada vez se siente como más exigible, más imperativo y que naturalmente no hemos podido discutir, porque no era el caso hacerlo; pero se los digo porque a partir del mismo, surgen grandes temas y podría plantearles algunos.

En primer lugar un gran tema, un gran problema que tiene que ver con este debate es reconceptualizar el método en diversas dimensiones; una de las cuales es una cuestión relativamente sencilla pero que tampoco se termina de discutir, los pasos o los momentos del proceso

de construcción. Esto que estoy diciendo podría tener pertinencia para el trabajo de Alexander, de Juan Carlos y de Carlos para mencionar tres. Aquí entramos en una discusión muy disciplinaria y por eso no voy a detenerme en ella, simplemente mencionarla.

Hablo de una historia larga porque me refiero al paradigma del descubrimiento que ya tiene más de 40 años —fácilmente esto comienza a fines de los años cincuenta o comienzos de los sesenta con autores como Hanson y gente así— y que es una respuesta tardía; pero una respuesta al fin, a la crítica demoledora que hace Karl Popper al propio contexto de descubrimiento en los años treinta, cuando plantea el paradigma de la justificación, con toda una serie de variantes. Este paradigma del descubrimiento resulta muy importante al plantear muchos problemas que no se resuelven en los lenguajes nomológicos y una de las cuestiones centrales que surge ahí es una reconceptualización de lo que es la realidad, que evidentemente supera con creces el concepto positivista de realidad. Es decir, se supera el concepto de realidad positiva, objetiva, esa realidad objetual, externa al sujeto, con la consecuencia de que los datos los construye el investigador.

Bueno, esa afirmación, para mencionarles una sola, no ha sido suficientemente desarrollada en los últimos 40 años, y estamos, quizás ya no en una lógica positivista, pero si en una lógica instrumental que de una manera o de otra, y esto lo planteo como un tema de discusión, viene a reemplazar el viejo discurso positivista. Ya no se justifica lo objetivo en términos de una formación ontológica, pero si se justifica en términos de una lógica instrumental. La correlación es una realidad objetiva, por decirlo de alguna manera. Este es un punto, y me refiero sólo a éste, que pone en cuestión muchas de las cuantificaciones del conocimiento social, que se ha tratado de corregir introduciendo las llamadas hermenéuticas, pero esta es una línea que no voy a seguir porque no la hemos discutido.

Lo que quiero señalar es más bien un tema que sí interesaría recuperar acá, el problema de los lenguajes que ya les he mencionado. Cuando les estoy diciendo que el investigador construye el dato, que no hay una realidad objetiva, ¿qué es lo que está cambiando?, eso es lo que me interesa destacar; porque aquí si hay un punto que cruza las investigaciones de ustedes. Lo que cambia es el lenguaje. El problema del lenguaje es que justamente cambia, comienza a transformarse, a complejizarse, ya que ahora no es solamente un lenguaje que denota algo externo al sujeto, sino que alude a algo que el sujeto construye, y entonces con esto sí nos estamos abriendo a un problema muy complejo, muy interesante: en el centro del debate metodológico, está colocándose esto que nunca fue puesto de manera importante, lo que podríamos llamar la capacidad de significar.

Si seguimos con esto, nos vamos encontrando con otros problemas, como el de la separación que se hizo del lenguaje, que es lo que en este momento está en discusión. El planteamiento de la relación entre los lenguajes llamados denotativos y connotativos, o entre los lenguajes nomológicos y los simbólicos, es lo que de alguna manera lleva a mucha gente a retomar hoy, casi 100 años después, la gran disertación de Ernst Cassirer sobre las formas simbólicas. Ésta ya deja de ser una discusión puramente filosófica o antropológico-filosófica como pudo haber sido su impronta en los años 20 con su famoso texto *Filosofía de las formas simbólicas*, y se retoma en términos del lenguaje.

En este momento, hay una enorme discusión sobre el lenguaje que ahora puede enriquecerse, más allá de Cassirer, con las aportaciones de la hermenéutica y de la lingüística actual. Pero ese es un tema que está presente en esta sala, porque aquí está el lenguaje de Alexander y de Juan Carlos, perdonen que los transforme en especie de paradigma, pero también está el lenguaje de Igna-

cio y el de Camilo, y entonces en medio de ustedes, dos situaciones extremas, el problema del lenguaje de la educación pudiera ser un lenguaje articulador, articulador de estos dos extremos porque no es puramente nomológico, ni es puramente de ficción, y eso es quizá lo que los pedagogos deben considerar.

Esto va para Angélica, para Constanza, para Sandra, para Carlos, para María Eugenia, el lenguaje es un tema. Pero el problema del lenguaje, lleva a uno más profundo que también es hoy objeto de un gran debate al cual han contribuido enormemente no sólo las especulaciones al estilo de Cassirer sobre la forma simbólica —ya que, dentro de todo, él siguió siendo un kantiano—, sino también las hermenéuticas diversas en distintos tipos de autores, el problema del concepto de realidad. No es el caso que nos detengamos en ello, pero Gadamer es, sin duda, al lado de otros, una personalidad central en este debate.

Aquí nos estamos enfrentando a un tema que está presente en esta sala, ¿qué estamos entendiendo por realidad? Si pensamos que hay una complejización de los lenguajes, y no hablamos de una mera especulación sobre el lenguaje como sistema de significantes, no, no es una especulación en ese sentido lingüístico lo que estoy planteando, sino una reflexión sobre el lenguaje que viene de un cambio en el concepto de realidad, ese es el punto de partida. Para simplificar el debate, más allá de que se podrían decir muchas cosas, abordemos dos líneas, naturalmente no en términos excluyentes.

Una es seguir, como es el caso de las ciencias sociales, la sociología, la economía, la antropología, etc., con un concepto de la realidad objetiva como un conjunto de objetos, un conjunto de objetos que pueden ser perfectamente identificables y, por lo tanto, medibles. No estoy diciendo que esa concepción de lo objetivo tenga todavía el sello del positivismo, tal como lo concebía un hombre como Hans Reichenbach, para quien era más im-

portante la medida que lo medido, pero hay muchos rasgos aún presentes. Por ejemplo, en ciencias sociales, en un seminario, se enfatizaba muy claramente la necesidad de la aplicación de las matemáticas por ejemplo, y por lo tanto, en esa lógica de la aplicación de las matemáticas a las realidades sociales, evidentemente hay una lógica reduccionista a ciertas formas que pueden estar implicando un predominio, una exacerbación de la medida, y en economía ni hablar. Para un economista de formación formalista, que son los dominantes, una matriz económica es la realidad, entonces leen a los países desde las matrices, y no las matrices desde los países, por eso los aciertos de la política económica.

No en ese grado de exacerbación; pero sí todavía hay una línea muy fuerte de pensamiento en términos de objeto, y esto está muy reforzado por un tema que aquí ha surgido, el problema de la disciplina. Es decir, seguimos concibiendo a las disciplinas de la misma manera como se concibieron originalmente, con muy poca variante, seguimos con los compartimentos estancos. Y aquí hay una problemática kuhniana muy importante sobre el sistema clasificatorio más allá de los metadiscursos, que los he dejado fuera, porque en verdad son una gran discusión ornamental, pero con muy poca presencia en las prácticas.

Seguimos con este sistema clasificatorio de la ciencia, por decirlo *grosso modo*, porque también tiene expresiones institucionales y, por lo tanto, refuerzos institucionales, ya que hay estructuras que calzan, que expresan esta lógica clasificatoria. Examinen cualquier universidad, ya sea que esté organizada en facultades y escuelas, en institutos o en departamentos centrales, como sea, calzan perfectamente con las disciplinas. Entonces, el problema de lo transdisciplinario supone un problema transinstitucional, y las lógicas transinstitucionales son mucho más complicadas de manejar que lo meramente transdisciplinario, porque ahí hay intereses creados, en lo que Kuhn llamaría

"la comunidad científica". Pero, ¿los problemas son de los paradigmas?, no, no son problemas de los paradigmas como forma de razonamiento, son mucho más rupestres, son intereses de las comunidades reales, de gente que encuentra en la identificación de un campo disciplinario su propia identidad personal, su prestigio, su reconocimiento, la posibilidad de recibir estímulos académicos y de ser promovido. Ya les hablaba de ello cuando me refería a la episteme conventual que tiene una racionalidad, la de no quedarse sin trabajo.

Aquí es donde surge la otra línea interesante de debate. La realidad, si no es un conjunto de objetos, ¿qué otra cosa puede ser? Bueno, están las ideas que vienen de la fenomenología clásica fundante en autores como Husserl y los desarrollos hermenéuticos consiguientes. Esta corriente de pensamiento que, en el ámbito de esta problemática, vendría como a traducir lo que ya en el siglo XIX Nietzsche anticipaba como el cansancio de la historia, ha habido una especie de cansancio de objetos. O como tenía en una oportunidad de discutirlo, hay un cansancio de objetos explicados, un cansancio de explicación. Sin embargo, más allá de la metáfora que es muy entretenida, pero me resuelve pocos problemas, ¿qué es eso? Si la realidad no es un conjunto de objetos identificables que calcen perfectamente con las lógicas dominantes ¿qué es? Y, ¿en qué sentido podrían estar aportando a un nuevo concepto de "realidad objetiva" u objetivizada estas corrientes que vienen de ese otro lado?, como un referente digno de mención señalaba a la fenomenología, o al historicismo alemán, un poco antes de la fenomenología incluso.

Aquí podría poner en discusión afirmaciones que hay en autores diversos que no necesariamente comparten punto de vista en todo. Por ejemplo, Apel en *La transformación de la filosofía* y, sin duda, los textos de Gadamer entre otros, ya que con ellos comienza a surgir un concepto distinto de realidad que ya no es simplemente un con-

junto de objetos objetivados y medibles, y esa es la discusión abierta. ¿Qué hay detrás de esta discusión en torno de lenguajes que se articulan cada vez más, qué hay detrás de esta problematización del concepto de realidad objetiva? Aquí hay un tema importante que tiene que ver, más allá del problema del método en cada una de las disciplinas, con un problema educacional en relación al sujeto. El gran tema que puede estar emergiendo es el vínculo del sujeto con su discurso, en la medida en que es clara una suerte de separación del sujeto respecto de su discurso, y eso sí está trayendo consecuencias.

Cuando hablo, por ejemplo, del predominio de las lógicas instrumentales que pudieran hacerse correspondientes con un discurso puramente predicativo-operativo, ahí ya no hay sujeto, ahí desaparece. El sujeto puede ser una dimensión ajena a ese discurso, puede ser otro, quien lo construye no es propiamente el sujeto, eso es parte del problema; pero esto puede tomar muchas otras formas. Por ejemplo, una manera de disolución del sujeto, que es muy compleja, y que habría que analizar, es la ideologización del discurso ¿por qué digo que ahí desaparece el sujeto?, porque en la medida en que el discurso inventa al sujeto es como no tenerlo realmente presente, y esto no es una especulación, tiene que ver de manera directa con situaciones históricas del continente. La mejor ilustración podría ser el caso de las llamadas teorías del cambio; las teorías del cambio social en el continente que inspiraron muchas cosas no tienen sujeto necesariamente, son un conjunto de proposiciones, a veces solamente deseables, y no necesariamente viables; porque el problema de la viabilidad en parte tiene que ver con la presencia de un sujeto concreto, no con un sujeto inventado.

Estos son temas muy complejos, a lo mejor no de discutir así como lo estamos discutiendo ahora, sino complejos en términos de la capacidad que tengamos para traducirlo en prácticas o, para decirlo de manera más con-

creta, en capacidad de decisiones; porque si no, caemos en lo que Germán denunciaba ayer, nuestra pasión por la pura retórica, la retórica inventa al sujeto a cada momento.

Ausencia o presencia del sujeto, ustedes lo decidirán ¿están realmente presentes los sujetos o no? Este es un problema que se facilita discutir en un espacio tan heterogéneo como este, donde están hablando de los lenguajes dramáticos, de los de las ciencias políticas o de los de la sociología política, incluyendo los discursos de la teología y de la filosofía, o esa otra gran problemática que aquí estuvo presente, en el ámbito del discurso de la educación, sobre la educación física. Esta última es una forma de recuperar al sujeto en dimensiones que no son habitualmente incorporadas.

Entonces, lo anterior nos remite a la discusión de la complejidad del sujeto y, al plantearla, volvemos al problema de la necesidad. Toda la discusión de ayer sobre la necesidad, sobre la exigencia, esas cinco o seis conceptualizaciones que ustedes le pusieron válidamente al problema de la necesidad, no tiene que ver con el discurso, tiene que ver con el sujeto; pero el sujeto estará presente en la medida en que lo plasmen en el discurso.

Ahora, qué es lo que de todo esto se podría desprender para decirles "miren, sugiero algunas cosas muy concretas", porque esto no es más que una introducción. Hay dos o tres cosas nada más, pero dos o tres cosas que pueden permitirles no solamente enfrentar el material concreto con sus especificidades, según la materia que están tratando, sino que también retomar, cada uno desde donde pueda, estos problemas generales. Algunos de ellos pueden ser filosóficos, y tratados estrictamente como tales, otros pueden ser analizados como epistémicos, otros incluso pueden abordarse axiológicamente. El problema está en que ya sea la dimensión filosófica, la dimensión epistémica o la dimensión axiológica, siempre tiene que ver con el sujeto, el sujeto pensante, o del no pensante, pero que se cree pensante.

Cuáles podrían ser esos temas, lo que les voy a decir, puede ser sencillo o no, eso lo verán ustedes. Haría dos sugerencias que me parecen pertinentes tomando en cuenta lo que ya han escrito, lo que ya han hecho, y por lo tanto, tiene que ver con lo que han ido acumulando como base desde la cual organizar su reflexión.

Un primer punto sería volver cada uno de ustedes a retomar el siguiente problema, que lo pueden hacer fácilmente porque tienen los escritos. ¿Cuáles son los planos de enunciación de los textos de ustedes? Al revisar sus escritos, los que he visto y los que he escuchado acá en estos días, encuentro que tienen muchos planos superpuestos; pero como la resolución varía, según la naturaleza del tema, no puedo decir son éste y éste, ese es un punto de autorreflexión de cada quien. Les pregunto por los planos de enunciación, pero qué son estos planos de enunciación, bueno, no les estoy dando ninguna respuesta, sino que simplemente les estoy dando claves. Por ejemplo, el plano de la enunciación temática, ¿qué van a entender ustedes por tema?, ya cada uno se las arreglará, cada uno tendrá que dar una versión de lo que es eso, porque de otra forma, caemos aquí en los cánones de los cuales hemos estado hablando sobradamente, y creo que sería prudente no plantear ninguno. Ciudadanía, pobreza, marginalidad, currículo, ciencia y tecnología, niño, esos son temas, son enunciados temáticos, redes, escuela y todo esto que se están planteando Sandra y Constanza.

Primer plano, ¿cómo están manejando ese plano de enunciación temática? Esto es importante porque conozco muchas investigaciones elaboradas, tesis de 800 páginas que no logran superar el enunciado temático, ¿y qué significa el enunciado temático? ¿Por qué estoy diciendo superar el enunciado temático?, me podrían decir ¿y por qué tengo que superarlo? Retomo un poco lo que planteaba ayer, y ese es un tópico de discusión, lo que lleva a cuestionar el plano de la enunciación temática es

que el tema es sólo la punta del *iceberg*, ese es el punto, es lo que asoma. No me gusta emplear la palabra que a alguna gente que trabaja conmigo en México prefiere usar, la idea de síntoma como lo visible, pero lo podemos hacer.

En la medida en que el tema sea eso, tema, entonces evidentemente es insuficiente, pero también cabría aquí, ya que estamos en un ámbito universitario, que ustedes digan que no están de acuerdo con esto, por supuesto, está abierto a eso. Me pueden decir "mire, yo no creo que deba superar el plano de la enunciación temática porque mi concepto de tema es éste", entonces habría que discutirlo. Pero, les estoy haciendo la propuesta a partir de un determinado concepto de lo que es el tema, es decir, es lo visible, es lo que se muestra. Por tomar este concepto que no me gusta mucho, el tema es el síntoma de algo. ¿A mí me interesa estudiar el síntoma?, no, lo que me interesa desde el síntoma, es estudiar aquello de lo que el síntoma es síntoma.

Esto es un punto fundamental, desarrollar este cuestionamiento de la enunciación temática les va a abrir a ustedes un espacio de elaboraciones con el propio material que tienen, que va a ser un trabajo de profundización. Para decirlo en términos más clásicos o convencionales, los va a llevar inevitablemente a algo que ya algunos han logrado en una medida apreciable por lo que conozco, van a llegar a delimitar de otro modo lo que inicialmente habían definido. Eso es enormemente importante, porque esa delimitación que ustedes van a comenzar a enfrentar es un ámbito de realidad más complejo. Esta delimitación cumple una función; en la medida en que sea eso, una delimitación de un campo a partir de lo visible, se van a comenzar a enfrentar con una exigencia de pensamiento en primer lugar y, en el segundo momento, si estamos hablando quizá muy sesgadamente de trabajo en el ám-

bito de las ciencias sociales, se van a enfrentar a una exigencia de teorización, que puede abrirles una serie de perspectivas importantes.

Esto tiene por sí mismo una exigencia de trabajo interna, yo me limito a hacer un enunciado sumamente sencillo como éste, que se puede descomponer después en una serie de exigencias que se derivan de lo que les estoy planteando como cuestionamiento del enunciado temático.

La segunda sugerencia, y que ha estado presente en el debate, es ¿cómo cuestionar ese enunciado temático?, y vuelvo a recuperar un tema que se planteó ayer, y antes de ayer, el sentido que tiene para mí cuestionar ese enunciado temático, uso la palabra que ayer se utilizó: sentido, pero con todas las complejizaciones que tuvo ese concepto. A lo único que vuelvo, es a ponerlo sobre la mesa y a darle la función de transformar ese sentido en una guía de la reflexión de ustedes sobre su propio enunciado temático. Entonces, aquí viene toda la problemática que se discutía a partir de las intervenciones de Constanza y de Angélica sobre la necesidad, y como fue abordado por ustedes, no vuelvo a ese debate.

Pongamos un ejemplo. Mi enunciado temático es: la democracia es un sistema político en el que los poderes están separados, ¿eso es suficiente?, no es suficiente, porque una clave del enunciado es, qué entiendo por poder, pero sobre todo, qué entiendo por independencia de los poderes; porque aquí podría haber una discusión en muchos planos, podría ser una discusión ideológica, axiológica o normativa. Esto tuve la oportunidad de escucharlo en una reunión con estudiantes que organizó Constanza, donde se resolvía un problema de la Universidad Pedagógica en términos de discurso puramente normativo; pero lo resolvía a tal punto, que el enunciado problemático sobre la Universidad Pedagógica ya estaba

totalmente resuelto en la medida en que el discurso se atenía a la norma.

Es lo mismo que si, con respecto a la democracia en Colombia, yo dijera que el problema de la democracia está resuelto de una vez para siempre si nos atenemos a su definición. Aquí regresamos en parte a lo que inicialmente llamábamos el movimiento o la quietud, más bien la momificación y no la quietud del sujeto investigador, o, para decirlo en términos de la discusión que planteaba César ayer, el problema de la relación entre sujeto y rol, eso está aquí presente.

Entonces, ¿desde qué sentido puedo hacer este ejercicio de leer el síntoma o lo visible? hay varias opciones. Una es transformar rápidamente el enunciado temático en objeto de una interpretación, pero entonces pueden caer en un reduccionismo, el reduccionismo hacia un punto de premisa teórica, esa es una opción, pero hay que explicitarla. Lo que aquí podría surgir como otra posibilidad es que antes de hacer esa reducción a premisa teórica que me da una interpretación del síntoma, ustedes hagan el ejercicio ¿qué sentido tiene para mí plantearme este síntoma como punto de partida de mi propia reflexión?, entonces aquí el problema del sentido cumple una función importante que es la de definir explícitamente el ángulo desde el cual ustedes están leyendo el síntoma, y ese ángulo no necesariamente es teórico, en un primer momento puede no ser necesariamente teórico, y algunos de ustedes lo señalaba ya.

Esto nos abre una cuestión seria que los invito a que la comiencen a resolver en este ejercicio concreto. El problema es cómo ustedes —como sujetos individuales que están preocupados de una serie de temáticas diferentes que van desde el teatro pasando por la teología, la filosofía, la educación, la biología, etcétera—, se están apropiando o no, le están dando una función o no le están dando ninguna, a la historia. Y aquí entramos en un punto

de definición en el caso de que aceptemos no verle ninguna función a la historia, por lo tanto, así como en el caso del síntoma, también se abre la discusión. Pero si se le da una función a la historia, ésta es ubicar desde dónde están leyendo el síntoma, ya sea ciudadanía, ya sea construcción de ficciones, ya sea la problematización de la escuela, lo que fuere. Todo esto es posible en términos de lo que llamaría un ángulo, un ángulo desde el cual ustedes están leyendo ese síntoma, ese ángulo de alguna manera está expresando el cómo cada uno se está colocando en su propia historia. Me explico: aquí no hay una historia oficial que tengan que invocar como quien invoca un dogma, no, no, aquí puede haber una historia muy diferente en Guillermo, en Ignacio, en Alexander.

En la medida en que no estamos hablando de historia como cronología, nos referimos a ella como una secuencia de procesos que incluyen una serie de otros procesos. Estamos hablando de la historia como un modo de colocarse en un momento de un proceso, en este caso, el proceso en el que ustedes eligen colocarse, y eso es precisamente el punto fundamental que está detrás de lo que en algún momento discutíamos, y que aquí recojo de nuevo, lo que se ha llamado el ángulo Z. Es decir, la coordenada Z es cómo el investigador o el ensayista, lo que fuere, define su punto de partida.

En el texto de Holton que les he mencionado *La imaginación científica*, su punto de partida no ha sido construido tomando en cuenta a la humanidad, ni a las ciencias sociales, sino que, lo más interesante, toma a las ciencias naturales, y como él puede haber muchos más. Ahora, la cuestión del ángulo plantea un problema adicional que habría que trabajarlo con mucho cuidado, porque ofrece sus trampas, es un tema que preocupa al análisis sociológico y al económico. Haciendo un comentario al margen, enuncio el siguiente problema: ¿tiene alguna importancia o no el cómo ustedes definen su ángulo de lectura del síntoma?

Voy a ponerlo en la distinción entre necesidad de plantearse algo, y lo que es estar determinado para plantearse ese algo. Este problema se lo plantearon los científicos sociales de América Latina en los años cincuenta y sesenta con la teoría del desarrollo económico y la teoría de la sociología. No ajeno a esta problemática es la producción filosófica de Enrique Dussel, en cuanto a pensar desde grandes categorías sociales que cumplen la función de ser definiciones de pertenencias sociales. Dejo este planteamiento como un tercer problema abierto a la discusión, sumado al del síntoma y al de la incorporación de la historia.

¿Desde qué pertenencia social leo? Por ejemplo, si quiero estudiar la democracia, me pregunto ¿para qué?, y, ese para qué ¿es o no disociable de la pertenencia social? Este es un tema no menor que tiene que ver con lo que el investigador espera que se pueda hacer con su conocimiento y por quién sería usado potencialmente. Lo que es claro es que uno de los problemas que es parte de la crisis del conocimiento social hoy día, es cuando el investigador piensa en el exacto sentido de la deformación academicista, no tiene en cuenta el eventual o potencial usuario de su conocimiento, lo cual es muy frecuente. Entonces, ese conocimiento nace muerto, o puede morir muy joven sin llegarse a probar.

Voy a poner un ejemplo que tiene que ver directamente con José María Siciliani. En el discurso de la teología del relato como una manera de recuperar el evangelio, quién es el sujeto potencial de esa teología, si pensamos esto en términos de la teología de la liberación, y si ellos tenían claro cuál es el usuario de esa teología. Estoy forzando a lo mejor una situación, pero traigo un ejemplo que no tiene que ver estrictamente hablando con la economía, la sociología, la antropología o la educación. A veces los educadores se pierden en la estratósfera con respecto a

ese sujeto, y creen que el discurso de la educación es un discurso que tiene un sujeto absolutamente definido.

El problema es muy importante y tiene una implicación adicional, quiero ser claro en esto. El asunto de la pertenencia social como parte de la problemática del ángulo del cual leo el síntoma tiene una consecuencia adicional que es valórica, se trata de enfrentar una cuestión que uno la ve con mucha frecuencia en algunos lugares: el sin sentido del conocimiento para el propio investigador. Es decir, cuántos investigadores, cuánta gente uno conoce que no cree en lo que sabe, que no cree ni siquiera en lo que está escribiendo, eso se da, y a veces, se escribe para tratar de autoconvencerse. Entonces, en este plano es donde tiene lugar esa advertencia terrible que les recordaba, "mírese la cantidad de conceptos que hay en un discurso y se dará uno cuenta cuánto miedo tiene el señor", donde los conceptos hacen las veces de envoltorio protector, que puede llevar a una persona con la mayor alegría a aceptar la orfandad de la bibliografía porque está tan protegido de conceptos que da lo mismo lo que diga. Cuidado, esa es una deformación academicista y de la cual ninguno de los presentes está liberado, aquí no hay una vacuna, y es parte de esto que estoy tratando de plantearles, al margen de lo que podría ser la problemática central.

Entonces tenemos, primero, el problema del enunciado temático: cuestionarlo. Segundo, desde dónde lo estoy cuestionando y el papel que tiene el sentido al cuestionarlo desde la función de la historia. Estoy hablando del problema de las pertenencias y el debate está abierto. Hay un tercer problema que quiero plantearles que se deriva de lo anterior, una manera de volver a complejizar tanto el enunciado temático como la función que se le pretende dar a la historia, a través del sentido que tiene de problematizar este enunciado; es una cuestión que aquí lo veo muy claramente reflejada en los

escritos y en las exposiciones orales: tengo un problema X, ¿qué puede ser ese problema?

Abramos el debate en dos direcciones, estoy recuperando el enunciado en el punto uno y en el punto dos. En primer lugar puede ser una realidad morfológica, me preocupan los pobres, la gente objeto de violencia, los marginales. Por ejemplo, les preocupan los jóvenes marginales pero los estudian como marginales, y esa es una realidad morfológica. Eso es lo que con mucha frecuencia hacen las ciencias sociales al transformar esa realidad morfológica, que es temática, en problemas en sí mismos, sin detenerse en qué es lo que hay detrás de eso. También pudiera presentarse otra situación, la segunda dirección, en donde la realidad morfológica no es lo que me preocupe, sino un valor social desde el cual me planteo temas. Este podría ser el caso de algunos de ustedes que trabajan en educación.

Es decir, comienzan a mirar la realidad de la educación, del teatro, de la creación literaria en Colombia, no a partir de una morfología, como podría ser el caso de la sociedad civil, sino con una inconformidad, con algo que es valórico. Por ejemplo, la estética del discurso teológico, el problema de la metáfora o de las retóricas, el problema de la geografía de la razón –en el caso de Germán–, ya no son morfologías, son puntos de partida, construcciones, en este caso, axiológicos.

Entonces, se plantea una cuestión interesante porque estoy separando lo morfológico del tema, de su carga valórica, sólo para simplificar mi exposición, porque en la realidad de la práctica del pensamiento están perfectamente articulados. Es decir, si a mí me preocupa la pobreza es porque tengo el sentido del valor de que a los pobres hay que liberarlos de su pobreza; o el valor opuesto, para hablar de la lectura de la necesidad y de la contra necesidad: quiero "amolarlos" todavía más, hastiar más a los pobres, hay gente que quiere eso, lo que supone también

conocimiento. Quiero explotarlos todavía más, no están suficientemente explotados: ¿por qué no, si. hay conocimiento para eso?, y si no pregúntenles a los psicólogos que asesoraron a los militares en Chile y en Argentina, eran científicos, por supuesto que lo eran, y asesoraron técnicamente la tortura.

Aquí tenemos que lo morfológico del tema está cargado valóricamente. Ésta es una cuestión importante porque me lleva entonces a recuperar nuevamente el problema de la historia, pero quizás de una manera diferente. Quiero estudiar la democracia -enunciado temático- porque tengo como motivación central, como sujeto investigador, el concepto del valor de la participación ciudadana, el valor de la igualdad en el ejercicio de los derechos, perfectamente legítimo como punto de partida, entonces ¿cuál es el problema que se me plantea ahí? O bien quiero, en otro ejemplo, atender lo que está pasando con los niños, que no es una realidad solamente morfológica, es una carga valórica frente a una realidad que llamo democracia, sociedad civil, niño.

Aquí hay un punto importante que conviene dejarlo planteado, porque está presente en la discusión ¿cuál sería la función del conocimiento puesto desde esta perspectiva?, ¿sería determinar la historización del valor? Voy a poner un caso concreto: el caso de la investigación sobre ciudadanía. El concepto de ciudadanía no es una realidad solamente, es un valor, es una concepción que puede ser ideológica, valórica, es, por lo tanto, una expectativa, entonces ahí se plantea un problema: ¿cómo puedo, en un contexto, hacer historizable la ciudadanía?, es decir, hacerla realidad tangible y aquí viene el problema del contexto, por lo tanto de la historia.

Por ejemplo, en el caso de la educación, si partimos de la base de que la reforma educativa en este momento tiene una lógica interna que de alguna manera expresa cierta lógica de poder y, para ponerlo en términos de lo

que hemos discutido en México, lleva a la conformación de sujetos o de individuos pequeños, Bonsai; el problema es cómo hago posible, y en ese sentido estoy usando la palabra historizable, una pedagogía no Bonsai.

En la Universidad de Buenaventura me plantearon este problema en varias preguntas ¿cómo puedo hacer lo que me prohíben hacer? ¿Cómo puedo plantearme problemas que rompan con las lógicas institucionales? Esos son los desafíos –sigo con el ejemplo pero tratando de plantearlo como un punto de referencia, para que cada quien lo recupere en su propia materia–, vale decir, si ustedes aquí se están planteando el problema de la ciudadanía ¿cómo puedo hacer que la ciudadanía sea realmente ciudadana?, ¿qué significa eso en términos históricos?, significa reconocer la historización del valor, y ¿qué significa reconocer la historización del valor?, ese es el punto, ahí es donde el conocimiento cumple una función que no puede cumplir la pura postura axiológica ni el mero discurso ideológico.

La ciudadanía, el sujeto potente, son fenómenos históricos en el sentido de plantear cómo se va a concretizar la ciudadanía en Colombia en el actual contexto, no en el contexto de Chile, ni de Argentina, ni de Suecia, ni de Suiza, pero el hecho de que el contexto colombiano no sea el suizo ni el sueco, no significa que aquí no pueda construirse una ciudadanía específica del contexto colombiano, ese es el punto, porque si no caemos en los discursos derrotistas o en los discursos analógicos, es decir "es que no soy sueco ni estoy en Suecia, por lo tanto no he podido. Si no soy sueco ni estoy en Suecia, entonces me quedo en la barbarie".

Lo mismo con la educación: Qué pasa cuando vienen los asesores españoles –espero que no hayan llegado a Colombia– a enseñarnos el problema de la tecnologización de la educación, y resulta que las condiciones institucionales no son adecuadas, porque este no es un problema

de inventarme condiciones. O lo que pasa en México cuando llegan con toda esta tecnología de educación a escuelas que ni siquiera tienen instalaciones eléctricas, son cosas absurdas que ocurren con frecuencia. Significa entonces, que ese niño aunque no se pueda potenciar con las innovaciones pedagógicas, evidentemente en la especificidad histórica, el mecanismo de la potenciación es otro, diferente al que pueda tener un alumno suizo, inglés o francés. Es por eso que de repente uno encuentra que la historización es el gran problema, entendida la historización como la concreción en determinadas coordenadas contextuales de ese valor que yo quiero transformar en un problema.

Esta no es una cuestión sencilla, porque la podríamos generalizar a muchos otros fenómenos: sistemas políticos, sistemas electorales, partidos políticos, sindicatos, congresos, senados, cámara de diputados, poder ejecutivo, jueces, funcionarios públicos; aquí no se trata de decir "mire, como no somos weberianos no podemos hacer funcionar la burocracia", el problema es: ¿cómo puedo hacer funcionar una burocracia en un contexto que no está inspirado en la ética protestante. Que yo sepa Colombia no es weberiana, ni México weberiano, pero no significa que no puedan plantearse los problemas, hay otro parámetro, ese es el punto. En fin, esta es una discusión que habría que retomar, ahora lo he planteado como un problema que tiene una dimensión morfológica y también valórica, el problema es no solamente describirlas, sino que la descripción permita encontrar su historización, y esa historización, repito, es la concreción que ese problema tiene en determinados contextos.

¿Qué función cumple esto? Esto nos lleva a un cuarto y último problema, que tiene que ver con los lenguajes. Cuando hacen todas estas disquisiciones en relación a su materia, a sus papeles, ¿cuál es en definitiva el concepto de realidad que están manejando?, vuelvo al concepto de

realidad. Ya decía que se había cuestionado el concepto de realidad como un conjunto de objetos medibles, si no es así ¿con qué realidad se están encontrando? Aquí agregaría una clave para que ustedes mismos hallen la respuesta ¿cómo la investigación que realizan está permitiendo recuperar al sujeto, y qué sujeto?

Ese no es un problema menor, es lo que puede en definitiva darle una justificación al conocimiento, de otro modo podemos incurrir en algo que es valioso, no lo estoy negando, pero hay que reconocerlo con todas sus limitaciones, me estoy refiriendo a las llamadas "investigaciones-diagnóstico". Yo diagnostico que esto es de una manera o de otra, y me quedo igualmente contemplando al diagnóstico elaborado, siempre fuera de él, donde no me comprometo como sujeto, simplemente mi función termina siendo una especie de ojo clínico, pero nunca aplico ninguna terapia, en los términos de cómo incorporo al sujeto a través del conocimiento que estoy construyendo.

Surge aquí la pregunta ¿qué sujeto? Esta es la otra cara de la medalla que ya les comentaba respecto del sentido y de la función que, en tanto expresión de la historia, necesito para problematizar o cuestionar el enunciado temático. Al respecto les preguntaba ¿desde qué ángulo están construyendo esa problematización del tema?, es el mismo problema, pero mirado desde otro ángulo con mucho mayor énfasis en el tema de la recuperación del sujeto vía conocimiento. Aquí podemos encontrarnos con dos disyuntivas que hay que tener claras, no estoy diciendo que una sea mejor que la otra, conocimientos que sirven para incorporar al sujeto, y conocimientos que se limitan a diagnosticar una realidad sin incorporar al sujeto.

Eso es uno de los dramas de las ciencias sociales de América Latina, que se ha limitado a lo segundo y no a lo primero, siendo un problema complejo que tiene que ver no solamente con las formas de plantearse los problemas, las formas de describirlos, de construir el conocimiento,

sino también, tiene que ver con el grado de no compromiso que el científico social tiene con su propio constructo, ese es el punto, ya sea que lleguemos a una conclusión o a otra.

El tema anterior se podría resumir en un enunciado más epistémico que metodológico, la historización de la morfología; y el último del que estoy hablando, acerca de la incorporación del sujeto, aunque tiene que ver con muchos temas, podría ser sobre las formas de representación a que da lugar el discurso que ustedes están construyendo. Es en este último punto donde podemos encontrarnos con la gran discusión que han planteado muchos metadiscursos de inspiración hermenéutica por ejemplo, respecto de cómo poder incorporar al sujeto, y lo que eso significa.

He realizado cuatro señalamientos tomando en cuenta aquello que escuché en el debate, situándome en el marco de una gran discusión de tipo epistémico-metodológica que está en curso en este momento y no suficientemente decantada en el ámbito de las ciencias sociales o de las humanidades.

Segunda parte

En esta segunda parte de mi intervención, voy a plantear una primera cuestión importante de orden general. Este grupo de Bogotá me ha permitido ver las distintas caras que caracterizan a este continente y eso me deja una impresión dramática, en el sentido de ver un rostro oculto que es quizás el del esfuerzo de erguirse, de tratar de colocarse frente a las circunstancias, de ver con lucidez esa enorme riqueza que esconde este mundo humano del continente, en concreto de Colombia; también, ver el otro rostro, el rostro de la incertidumbre, del escepticismo, de la incomodidad, que naturalmente es parte del problema,

digámoslo de otra manera: la enorme fuerza que hay y que no se reconoce como tal.

Esa es una experiencia que construyo producto de la vivencia con los grupos colombianos con los que he podido convivir en estos meses, incluida la experiencia con Manizales y la experiencia con Buenaventura, con Cali, etcétera. Ahí hay un desafío que no se acepta, un desafío que está claramente puesto conceptualmente, para decirlo en términos de lo que hablaba Alberto, pero que no siempre se traduce en un desafío de la persona misma y que queda a veces transferido como un mero discurso de desafío, lo que no deja de ser importante, por lo menos hay conciencia de la necesidad del desafío, pero no se termina por asumir.

En esa perspectiva ya más teórica me parece que el diálogo con ustedes me ha permitido escuchar una cierta decantación conceptual problemática, como parte de una discusión actual y que surge en distintos momentos, pero que fundamentalmente quisiera retomarla tal como la escuché en este encuentro. Esto, dicho así, pudiera parecer como temas analíticos, muy fríos, algunos incluso hiperracionales, pero que hacen parte del esfuerzo que cada uno en su estilo está tratando de impulsar para responder a los desafíos de qué significa vivir hoy en Colombia o en el continente. Entonces, me refiero a una serie de problemas que he obtenido de las intervenciones que se hicieron y que voy a colocar en un marco conceptual muy incluyente, el cual alude a esta problemática de la discusión acerca del hombre y de la razón en el continente.

En este gran marco, una cuestión importante es la capacidad de poder asumir lo que significa hablar de historia, no como cronología, sino como desafío de construcción, como desafío para mirar el cambio, lo imprevisible, lo que no tiene forma pero que puede llegar a tenerla y por qué no decirlo, para retomar la raíz misma de una capacidad de significar que sea recuperar la historia-vida en el len-

guaje, como lo decía Alberto; porque el lenguaje también ha estado muriendo. Es decir, esa suerte de metafísica del habla, a la que aludía Guillermo, que nos sirve para refugiarnos en nuestras propias debilidades y eximirnos de toda responsabilidad, se manifiesta simplemente porque nos dejamos atrapar por un lenguaje que en verdad nosotros mismos le hemos ido perdiendo su fuerza de raíz. Mirado desde otro ángulo, hablamos de la capacidad que tiene el hombre de nombrar las cosas y, al nombrarlas, crearlas, porque de hecho es lo que hacemos, darles un significado.

Expongo esto a partir de dos afirmaciones que se han hecho en este espacio: la incorporación de la historia entendida como capacidad para mirar lo cambiante y, como algunos lo dijeron, para instalarse en ella. Creo que este es uno de los problemas centrales, instalarse no como adjetivo, no como un mero nombre, sino como sujeto, y eso supone una redefinición de la relación de cada uno de nosotros con el lenguaje que utiliza, por eso cuando se habla de historia y de instalarse en la historia, se está necesariamente planteando la incorporación del sujeto, porque eso obedece quizás a una capacidad de decidir, más allá del uso de la palabra.

Esta incorporación del sujeto supone enfrentar una cuestión que está relacionada con la instalación en la historia, se trata de saber anudarnos con la realidad, es decir, no solamente instalarnos en una coyuntura o en una contingencia, sino también saber anudarnos con una época que es lo que la literatura y la pintura hacen, y que no siempre el discurso científico logra, cuando hablo del discurso científico me refiero al discurso de las ciencias humanas. Es lo que, puesto en otros términos, ya estaba planteado en la discusión filosófica del siglo XIX, que aludía a que el discurso tiene que ser otro, vale decir, es incomprensible una obra sin un sujeto, pienso en algunos cuadros del renacimiento.

Hay un análisis notable de Lunacharsky de un cuadro del Papa Pablo V sentado en su trono. No quiero destacar la figura del Papa, pero es notable este análisis porque evidencia en la obra, la presencia de una época en cómo está vestido, cómo está mirando, cómo coloca los brazos, es decir, hay toda una representación sintética en ese hecho tan simple como es un personaje sentado. Lo que traigo con este ejemplo es la capacidad de síntesis que tienen los lenguajes pictóricos. Los cuadros de Vermeer en Holanda sintetizan lo que eran los burgueses mercantiles de la Holanda del siglo XVII. Esa capacidad de síntesis que pueden lograr los lenguajes plásticos y literarios —recuerdo también la figura de Samsa, porque es un símbolo, como el señor K en *El castillo*— no es una síntesis enciclopédica, sino un símbolo que me permite vincularme con una época y leerla a partir de ese símbolo o de esa imagen. Es lo que yo retomaría para la idea de los nudos, del anudamiento, es decir, no perdernos en la dispersión de los síntomas, sino de los nudos entre los síntomas, porque esa es una realidad profunda que está implicando un lenguaje que excede el lenguaje denotativo, claramente es otro tipo de lenguaje. Lo que representa el lenguaje teatral en tantos autores, por ejemplo Bretch, constituye una síntesis que se hace de realidad y de símbolo caracterizado en sus personajes.

Ahora, todo esto indudablemente se vincula con cuestiones que aquí fueron planteadas, no puedo entender esta capacidad de usar el lenguaje para dar cuenta de los nudos que me permitan vincularme no con una circunstancia menor, sino con una época, si no está presente esto que aquí fue planteado por algunos de ustedes, el sentido de conocer, el sentido de hacer algo, y esto no se puede a su vez resolver si no estoy instalado en la historia. Es como el magma, lo que se logra cristalizar no se agota en el significado cristalizado, pero está detrás de lo significado. Este instalarse en el momento es fundamental para

poder resolver el uso creativo del lenguaje, una de cuyas expresiones es dar cuenta de este modo de instalarse en la historia, este modo de significar la historia más allá de los códigos particulares y que estoy vinculando en este momento con el sentido.

Aquí se hizo una alusión al problema del sentido, y se hizo una variante cuando se habló de la mirada, yo la vincularía con ella. Es decir, la capacidad de significar se refiere a que uso el lenguaje como una capacidad de mirar, no solamente de explicar, y volvemos a lo que discutíamos en algún momento, no reducir la capacidad de pensar a la de explicar. De otra forma, la capacidad de explicar está contenida en la capacidad de significar, teniendo esta última, una acepción más incluyente que la mera explicación.

Esto nos lleva a un tema muy perturbador y que es parte de la discusión actual ¿nos transformamos o no nos transformamos?, ¿seguimos siendo los mismos? En la medida en que nos arropemos en los discursos vamos a seguir siendo los mismos, pero en esa misma medida no vamos a tener capacidad más que de repetir los significados ya construidos, y no de significar cosas nuevas, y por lo tanto, no vamos a tener la capacidad de asomarnos a lo inédito, a lo porvenir o a lo devenir, a lo todavía no ocurrido.

Retomando una expresión que usaba Constanza, "nunca vamos a estar siendo, siempre vamos a estar cristalizados en un estado determinado en nuestro propio desarrollo", nunca vamos a estar en el movimiento del estar siendo, y ese estar siendo es un problema de postura en el modo como me coloco frente a mí mismo y frente a la realidad. Se trata entonces, de la manera como estoy usando el lenguaje, si eso no lo puedo resolver, voy a cambiar el discurso, pero no voy a cambiar el sujeto. Esto no es un problema solamente cultural o reducido a los lenguajes, sino que tiene que ver con algo aparentemente muy simple, muy elemental, la reduc-

ción de nuestra actividad de pensar y de hablar de nuestras propias determinaciones, a lo que somos.

Una expresión de la determinación es el rol, nos refugiamos en el rol, pensamos de acuerdo con el rol. El rol nos sirve para no pensar en nosotros, en lugar de nosotros pensar el rol, el lenguaje es el del rol; el sociolecto es una expresión de lo que estoy señalando, esos lenguajes empobrecedores que nos impiden tener visiones, pero que sí nos permiten ser eficientes, son lenguajes reducidos al oficio, o reducidos a una autoimagen. Ese problema aquí fue puntualizado muy bien, que es la capacidad de distanciamos del rol; pero para decirlo de manera más precisa, la subjetividad no se agota en el rol, distanciarse de ella es una forma de responder a lo que se planteaba en la pregunta ¿cómo potenciar ese sujeto? Si lo potencio a través del rol me voy a limitar a lo que el rol me permite, y la potenciación de la persona no puede estar sólo mediada por ello, tiene que ser una acción sobre su propia subjetividad.

Esto nos lleva a otro señalamiento que se tiende a no discutir, no se le otorga un estatus, más bien se entiende como un acto ingenuo o lírico, me refiero a la lucidez; hablamos de nuestra capacidad de conocer, de construir teoría, de nuestra capacidad de explicar, pero no sabemos si somos lúcidos. Es un punto importante, en tanto lo retomo de las discusiones que hemos sostenido, que quedó incorporado porque está detrás de todo el debate que, de acuerdo a mi perspectiva, se centra en colocarse en el límite, en instalarse en la historia. Es colocarse, como quien dice, en un portal donde culmina el camino transcurrido, caminado, donde se abren los otros caminos, no uno, y donde evidentemente el problema de la opción es fundamental; pero la opción no como un acto antojadizo, sino que responda a un acto de pensamiento que es lo que nos puede mostrar un buen discurso sobre la realidad que no se agota simplemente en la función explicativa. Si, son muchos caminos.

Creo que en un momento determinado, les citaba a ustedes una frase de un literato y otra de un poeta que me parece podría ser muy pertinente recuperarlas, porque son afirmaciones epistémicas hechas desde la literatura y del lenguaje poético. La primera, es una frase de Musil, el autor de *El hombre sin atributos*, cuando decía que él "era optimista porque seguía apostando a la poesía que todavía no se había escrito sobre el hombre", en otros términos sería aportar a la poesía todavía no escrita. La segunda referencia es del poeta Machado, cuando hablaba de las puertas abiertas al campo. Nosotros tendemos, a veces a ver sólo muros, cercos, y creo que ese es un problema de postura frente a la realidad y también frente al uso del lenguaje. Estoy tratando de mencionar estas dos ilustraciones en el marco de lo que podría significar ser lúcido; un literato, un poeta o un pintor pueden ser más lúcidos que un científico.

Este no es un tema sólo psicológico, es pedagógico fundamentalmente porque tiene que ver con la formación de la mente, con la formación de una postura frente a uno mismo y frente a la realidad; en este momento el problema que señalaba Alberto sobre las deformaciones del concepto de *logos* es fundamental retomarlo. Es decir, indudablemente hemos vivido una reducción y un empobrecimiento del concepto de *logos* en los últimos 2,500 años, y uno de los ejemplos más notables de esto, es el empobrecimiento de los sustantivos. Si ustedes leen o estudian por ejemplo, el sustantivo en los lenguajes arcaicos, en el griego del tiempo de los presocráticos, era a la vez un verbo; es decir, estaba asociado a la función del sustantivo, lo que hoy día le atribuimos al verbo. Esto lo hemos ido heredando sin darnos cuenta en una suerte de empobrecimiento. Así, hay ciertas cosas que se dijeron en la filosofía presocrática que es muy difícil de entender porque ahí se sintetizaban lo que nombro como dado, como idéntico y, además, su propio movimiento, cosa que ahora nosotros no hacemos.

¿Qué quiero decir con esto?, que se manejaba la idea de un límite que me permitía una identidad dentro de él, pero también se me abría, algo estaba ajeno al límite. Esto no se los comento como análisis del lenguaje, esa es otra discusión, sino de lo que significa la lucidez entendida como colocarse en el límite. Si lo pongo en términos de la discusión moderna de hoy, del siglo XX al XXI, esto se expresa en un gran desafío que está pendiente de ser retomado, tanto en el plano del discurso epistémico - metodológico como pedagógico que es ¿cómo pensar desde lo determinado no cerrado?, ¿cómo pensar desde lo determinado- indeterminado?, esta es una cuestión muy abstracta, pero que alude a lo que estoy señalando ¿cómo incorporar lo indeterminado?

Todo el encapsulamiento en que estamos nosotros "no, tengo que pensar claro, tengo que pensar desde lo determinado, tengo que pensar desde lo que está identificado", hace que todo aquello que escapa a esa exigencia sea irracional, esté fuera. Esta es una cuestión que estamos heredando de hace 2,500 años, no es nuevo, pensamos una vía y no la otra. Creo que les mencionaba los caminos abiertos con Parménides, los caminos abiertos con un Descartes, siglos después, que nos colocaban en la disyuntiva: claridad u oscuridad. La claridad que supone un determinado tipo de discurso, el discurso de objeto, predicado, sometido al principio de identidad, y todo lo demás dejémoslo fuera, o es propio de los especuladores, los poetas o los escritores, pero no es serio para el lenguaje denotativo.

Estamos enfrentando esa realidad, y ¿quién nos la está imponiendo?, no la filosofía, no la teología, el propio desarrollo de la sociedad, el propio desarrollo de la ciencia. Entonces, colocarse en el límite puede ser una forma de entender la lucidez, ese es un punto que evidentemente no hemos discutido, y que se relaciona con una afirmación que hacían dos o tres de ustedes; lo co-

mento como la capacidad de desarrollar una mirada desde la historia, una mirada compleja que me vincule planos. En términos, por ejemplo, de una laguna de Hegel en adelante, lo que podríamos llamar la mirada de lo articulado, no es sólo un problema epistémico. Aquí cabría quizá dejar planteada una pregunta: ¿Cuáles son los desafíos éticos que me plantean los conceptos epistémicos?, porque esta es otra manera de recuperar al sujeto, es otra manera de incorporarlo. Es decir, tomar conciencia de los desafíos, entendiendo lo ético en el sentido de concepto que me coloca no frente a lo claro, a lo identificado y estático, no frente al único camino, sino que me está constantemente colocando frente a opciones.

Ese es un problema que tiene presencia tanto en la construcción de conocimiento, como en la construcción de nuestra propia vida. Estamos enfrentados a esto de las opciones, entonces pensemos con qué exigen las éticas están asociados ciertos conceptos como el de la articulación, o el de la visión de la realidad, lo cual plantea otro problema que antes estaba más resuelto que ahora. Por ejemplo, cuando pensamos en los griegos, éstos asociaban deporte con filosofía, cosa que ahora obviamente no tiene nada que ver, es la relación que hay entre abstracciones y sentimientos.

Al respecto, hablábamos con Alberto de que algunos del grupo hicieron el análisis etimológico del concepto de tragedia que había surgido a partir de una intervención de Ignacio y realmente es impresionante porque todos los conceptos que hoy día son conceptos con funciones metafísicas, absolutamente todos son conceptos corporales, que se han ido separando de su origen para transformarse en un discurso de tipo abstracto-metafísico donde el sujeto ya no cuenta; porque ese discurso reemplazó al sujeto, el sujeto ya quedó fuera, quedó con su primitivismo, sólo que el primitivismo del sujeto está presente en el origen

de todos esos grandes conceptos. Lo que ocurrió hace miles de años está constantemente dándose, que es el señalamiento que tanto hace el lingüista respecto de no perder esa capacidad que tiene el lenguaje de significar lo no conocido aún; pero que parte de la necesidad del hombre de significar. De otro modo ¿dónde se plantea el problema?

Aquí hay una temática que vincula categorías, por decirlo de alguna manera, con el movimiento de la subjetividad, con afectos, con emociones, con pasiones, etcétera, que debemos tenerla muy clara, porque de otra forma, el sujeto va a estar siempre desterrado y vamos a estar transformándolo en puro lenguaje, o vamos a estar ocultado el sujeto detrás de la riqueza eventual de su lenguaje. Entonces, esto que señalo ahora, me deja una segunda lección "hay una decantación de problemas", todo esto que estoy sintetizando frente a ustedes y tratando de relacionarlo a partir de las discusiones, para mí son lecciones epistémico-filosóficas. Eso por una parte y, además, creo que cada uno de los problemas que aquí estoy señalando a partir de las discusiones de este seminario, es una línea compleja de trabajo, que tiene sus propias exigencias de desarrollo.

Vuelvo a la primera conclusión y con esto termino, este seminario fue para mí también un observatorio de lo humano en América Latina como diría Félix Schwartzman. Digamos que, a pesar de que lo humano en América Latina es lo que menos nos preocupa, en verdad es un laboratorio que tiene matices, luces, sombras, pero es la realidad, que fue con lo que comencé, y en ese sentido sí me permitió ver cosas y creo que a ustedes también por lo que señalaron, verse ustedes mismos de manera distinta por el mero hecho de estarse viendo a partir de una interacción.

Creo que es un gran mérito haber podido crear este espacio, por parte de la Universidad Pedagógica, más allá de la crítica que se le haga a la burocracia, más allá de la

crítica que se haga a quien sea; porque esto casi no lo he visto en México, ni en Chile, ni en Argentina, ni en el Brasil. No he vivido muchos espacios como éste, que permita recrear el espíritu de una comunidad de comunicación más allá de las opiniones de cada quien y de la discrepancia, ojalá de discrepancia, porque es generadora de ideas nuevas. Entonces, creo que el haber podido crear un lugar en el que hayan articulado desde el discurso teológico, pasando por el filosófico, por el de las ciencias naturales, llegando al del deporte, es un espacio inédito. El problema es saber tenerlo, y preservarlo.

Estos espacios donde mirarse a la cara, donde mirarse al rostro, discutir, confrontarse, no para cambiar, sino para enriquecerse, es por lo que ustedes mismos están apostando, en términos no sólo de proyecto intelectual, sino de proyecto de vida. Eso es lo que puedo decirles, un poco como comentario a todo lo que escuché, que me ha parecido, más que interesante, muy central, muy fundante en muchas cosas y, en verdad valdría la pena comentarlo con gente de otros lugares. Digamos, demostrarles que grupos de intelectuales o grupos de académicos están en la posibilidad, tiene la fuerza y la potencia de salirle al paso a cosas que hoy día otros grupos consideran que no se pueden enfrentar, y en parte también como respuesta a la pregunta de Juan Carlos. Quedamos en esto.

Índice

Presentación.........................7

Conferencia situada. Desafíos de la educación y de la Universidad para América Latina y el Caribe. Sus implicaciones de reforma desde el pensamiento abierto, crítico y complejo.........................15

Seminario. Epistemología e investigación desde una perspectiva crítica...............54

problema existencial? ojo
problema fundamental?

Este libro se terminó de imprimir en abril del 2010
en el taller Impresiones Nuñez. Jose T. Cuellar No. 72-a
Colonia Obrera C.P. 06800 México D.F.